

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

NEVIDITELNÉ DĚTI: TYPOLOGIE
A MOŽNOSTI INTERVENCE
NA PERIFERII TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU
Z POHLEDU PRACOVNÍKŮ ŠKOLNÍCH
PORADENSKÝCH PRACOVÍŠŤ

INVISIBLE CHILDREN: TYPOLOGY AND POSSIBILITIES
OF INTERVENTION ON THE PERIPHERY OF THE CLASSROOM
FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL COUNSELLORS



Magisterská diplomová práce

Autor: **Mgr. Tereza Benešová, Ph.D.**

Vedoucí práce: **PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.**

Olomouc

2023

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D. za odborné vedení a inspirativní otázky nad textem práce. Dále děkuji všem respondentům výzkumu i expertům, kteří mi v průběhu dvou let byli ochotni věnovat čas a zamýšlet se nad jevem skrytým v každodenní realitě školních tříd.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Neviditelné děti: typologie a možnosti intervence na periferii třídního kolektivu z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 31. 3. 2023

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH		3
ÚVOD		5
TEORETICKÁ ČÁST		7
1 Teoretická východiska sociální exkluze		8
1.1 Sociální koheze jako součást inkluzivního paradigmatu		9
1.2 Sociální exkluze: mezi odmítnutím a vyčleněním.....		12
2 Sociální vyčlenění v kontextu školní třídy		15
2.1 Konceptualizace sociálního vyčlenění ve školním prostředí.....		16
2.2 Odlišné motivy sociálního vyčlenění ve školním prostředí		17
2.3 Psychické koreláty sociálního vyčlenění		20
3 Sociální vyčlenění v kontextu rané adolescence		23
3.1 Vymezení vývojového období rané adolescence		23
3.2 Neuropsychologické koreláty sociálního vyčlenění v rané adolescenci		25
3.3 Význam vrstevnické inkluze v rané adolescenci		26
4 Školní poradenské pracoviště a jeho aktéři		30
4.1 Školní poradenské pracoviště a jeho proměny		30
4.2 Aktéři školního poradenského pracoviště		31
4.3 Role školního poradenského pracoviště v kontextu problematiky sociálního vyčlenění		35
5 Aktuální výzkumné studie sledovaného fenoménu		37
VÝZKUMNÁ ČÁST		42
6 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky		43
7 Typ výzkumu a použité metody		46
7.1 Metody výzkumu.....		46
7.2 Fáze výzkumu.....		48
8 Metoda výběru výzkumného souboru a jeho charakteristiky		51
8.1 Způsob výběru a charakteristika výzkumného souboru		51
9 Analýza dat		54
9.1 Reflexe tématu.....		55
9.2 Polostrukturované rozhovory		56
9.3 Postup analýzy dat.....		58
9.4 Expertní zpětná vazba.....		61
10 Etické hledisko a kritéria kvality		62
11 Výsledky výzkumného šetření		64
11.1 Kategorie		64

11.2	Tematická analýza	89
11.3	Zakotvená teorie	90
11.4	Shrnutí	96
12	Diskuze	99
13	Závěr.....	104
	SOUHRN.....	107
	LITERATURA	110
	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	121
	PŘÍLOHY	122

ÚVOD

Od března roku 2020 čelily školy bezprecedentní výzvě v podobě pandemie Covid-19, která významným způsobem ovlivnila průběh vzdělávání, a to nejen podobu výukového režimu a výkonu každodenní školní praxe, ale také oblast sociálních vztahů, které probíhají v prostředí školy a školní třídy. Sociální praktiky se po dobu distančního vyučování přesunuly do online prostoru, kde se vztahy a sociální zkušenosti nově (re)konstruovaly.

V reakci na návrat žáků a studentů do škol se pozornost odborné, ale i laické veřejnosti obrátila k sociální re-adaptaci školních kolektivů a k možným rizikům vznikajícím v důsledku nedostatečné interakce se spolužáky. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání vyzvala školy k včasné identifikaci dětí, pro které bylo dlouhodobé distanční vzdělávání výrazným rizikovým faktorem a k poskytnutí adekvátní podpory (ČOSIV, 2021).

Tento specifický status quo školní reality a zároveň pozice autorky práce jako řešitele několika popularizačních a výzkumných projektů v oblasti školního vzdělávání s těsným kontaktem se školním prostředím vytvořili podhoubí pro další otázky spojené s adekvátní a efektivní reflexí sociálních vztahů ve školní třídě a identifikací ohrožených jedinců.

Existuje předpoklad, že re-adaptace na návrat do školy byla obtížná zvláště pro děti, které mají v rámci školního kolektivu slabé sociální vazby (Vaillancourt et al., 2021), jsou v rámci školního kolektivu takzvaně exkludované – vyčleněné. Ve výzkumné reflexi sociální exkluze je odlišována aktivní, explicitní forma vyčleňování jako jev blízký šikaně a pasivní forma vyčlenění, jejíž projevy mohou být jemnější, nenápadné a z pohledu pedagogů či jiných školských pracovníků spíše skryté (Janošová et al., 2020).

Pozornost v rámci předkládané práce proto zaměřujeme k jevu pasivního sociálního vyčlenění na periferii školní třídy, k jedincům v rámci kolektivu takzvaně neviditelným. Jedná se o téma, které ač není ve výzkumné literatuře reflektováno v takové míře, jako téma přímého sociálního vyloučení a šikany, zaslouží si pozornost výzkumu, odborné veřejnosti i praktiků ve výchovně vzdělávacím procesu. Zajímá nás jednak zmapování teoretického rámce pasivní sociální exkluze, distinkce mezi psychologickou a sociální exkluzí,

a především reflexe této „neviditelné“ sociální pozice a uvažování nad možnou intervencí ze strany pracovníků školních poradenských pracovišť.

Jsme si vědomi subtilního charakteru zkoumaného jevu a velmi proměnlivých forem, které může pasivní sociální vyčlenění ve školní třídě nabývat. Výzkumné otázky definované ve výzkumném projektu mají kvalitativní charakter a odpovědi na ně jsou exploračními sondami, které mohou nabídnout nejen hlubší vhled do fenoménu, ale také jistá vodítka pro pracovníky školních poradenských pracovišť, kteří stojí před otázkou, v jakých případech a jakou formou podpořit žáky a žákyně, které se ocitají na periferii kolektivu školní třídy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA SOCIÁLNÍ EXKLUZE

Pro přesnější vymezení pole našeho zájmu, tedy **pasivních forem sociálního vyčleňování v rámci školní třídy**, je třeba načrtnout kontury současného diskurzu sociální exkluze (nejen) v kontextu školy a vymežit některé centrální pojmy, se kterými budeme v naší práci operovat.

Evolučně podmíněná potřeba sociální sounáležitosti a udržování stabilních sociálních vazeb nabízí lidskému druhu neoddiskutovatelné psychologické a fyziologické výhody. Moderní sociálně neurovědní výzkum doplňuje dřívější teorie sociální opory (Cohen & Wills, 1985) o poznatky z výzkumu nervových, hormonálních, buněčných a dalších mechanismů, které jsou základem sociálních struktur, procesů a chování (Cacioppo & Cacioppo, 2013). Pocit sociální izolace aktivuje neurobiologické mechanismy, které si mohou v dlouhodobém horizontu vybrat daň na zdraví v podobě zvýšené vaskulární rezistence (Cacioppo & Hawkley, 2009), vyšší hladiny kortizolu (Adam & Kumari, 2009), změn genové exprese s rizikem zánětlivé biologie (Cole et al., 2007), zhoršení spánku a další. Společně mohou tyto procesy přispět k časně morbiditě a úmrtnosti. Z klinického hlediska je na fenomén sociálního vyloučení pohlíženo také jako na rizikový transdiagnostický faktor řady klinických stavů úzkosti, deprese a dalších.

Z hlediska vývojové psychologie je v průběhu ontogeneze zdůrazněn význam vrstevnických vazeb a pozitivních sociálních zážitků v dětství jako prediktoru emocionální pohody, akademického úspěchu a pracovní produktivity v dospělosti (Buhs & Ladd, 2001). Většina výzkumů vývojové psychologie v oblasti vrstevnické exkluze zdokumentovala také vliv temperamentu, vazby, sebevědomí či sociálních dovedností na charakter a vnímání sociálního vyloučení z vrstevnické skupiny (Masten et al., 2009).

Z pohledu sociální psychologie si dále všímáme významové proměny sociální exkluze, která v minulosti představovala mechanismus sociální kontroly prostřednictvím marginalizace osob nebo skupin ohrožujících svou odlišností hodnoty a normy společnosti, a byla tak nástrojem posilování vnitřní koheze daného společenství (Mareš & Sirovátka, 2008). Dnešní vnímání fenoménu sociální exkluze naopak upozorňuje na riziko odcizení

a následně ohrožení práv vylučovaného, akcentuje tedy potřebu začleňování a eliminaci horizontálních nerovností. V obecné rovině existuje snaha rozlišit druhy sociální exkluze a jejich příčiny, například exkluzi ekonomickou, sociální, politickou, individuální, skupinovou a prostorovou. Exkluze je zároveň chápána jako multifaktoriální proces narušující integritu společenství (Peace, 2001).

Vyloučení z participace na ekonomickém, politickém a sociálním životě společenství nepředstavuje v současném vnímání riziko jen pro jedince, ale nese riziko také pro společnost, která si ve své sociálně politické křehkosti nemůže dovolit výraznější štěpení společnosti do táborů, jež si nemohou vzájemně rozumět. Aktuální diskurz sociální exkluze umožňuje vzít v úvahu také procesy, kde, jak uvádí Mareš a Sirovátka (2008), nehovoříme o vyloučení, ale častěji o **dobrovolném vyčlenění**, dobrovolném úniku jedince. Vzájemně doplňujícími se pojmy se tak stávají deprivace a privilegium, přičemž oba tyto pojmy signalizují oddělení se, dobrovolné nebo nedobrovolné, od způsobu života většinové společnosti.

Pro další uvažování nad jevem sociální exkluze v rámci školní třídy je třeba nahlédnout také na její protipól, kterým je široce přijímané paradigma inkluze ve vzdělávání.

1.1 Sociální koheze jako součást inkluzivního paradigmatu

Postižení vývoje a všech významových nuancí inkluzivních procesů v prostředí vzdělávání, za kterými je skryta celá matrice historických, politických a sociologických vlivů, dalece přesahuje záměr a možnosti předkládané práce. Přesto nelze opomenout propojující ideu tzv. vzdělávání pro všechny, respektujícího odlišnosti a umožňujícího aktivní zapojení všech jak do procesu učení, tak do společenského života a spolupráce (Booth & Ainscow, 2002).

Během posledních dvou desetiletí je téma inkluze a sociální soudržnosti ve vzdělávání na úrovni vzdělávacích politik opakovaně zdůrazňováno (European Commission, 2017; Veerman & Denessen, 2021), do značné míry také s ohledem na riziko rostoucího napětí ve stále více kulturně rozmanitých západních společnostech (Schiefer & Van der Noll, 2017). Mezinárodně přijatý iniciační akt inkluze mediálně datovaný od roku 1994, tedy od prohlášení konference UNESCO v Salamance, v sobě nesl širokou ideu

bezpečné participace na vzdělání (srov. Farrell & Ainscow, 2002; Slowík, 2018). Myšlenka diverzity byla však vzápětí přetavena do tu více, tu méně schematických kroků k zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či etnických minorit do běžných škol a tříd. Že tyto procesy integrace nejsou samospasné, pokud se jedná pouze o formální prosazení tzv. společného vzdělávání, upozorňuje řada autorů (srov. např. Brown, 2016; Lechta, 2016).

Otázka nad tím, co je skutečným cílem inkluze, se podle Šípa (2021) vynořila znovu palčivě v momentě, kdy procesy integrace nenaplnily očekávání. Problém nevidí v žákovské diverzitě, ale spíše v nastavení škol, jejichž tradičním cílem je naopak žákovská homogenita. Jako předpoklad jakékoliv integrace je třeba nejdříve vytvořit prostředí, v němž se přirozeně pracuje s odlišností, kde se pěstuje vzájemná úcta a spolupráce (Šíp, 2021). Podle Strnadové a Hájkové (2010) je inkluzivní škola institucí, která podporuje specifické zájmy, vzdělávací potřeby a schopnosti jednotlivců, jež dohromady skládají rozmanitý a heterogenní kolektiv, a která zároveň podporuje směřování k sociální kohezi.

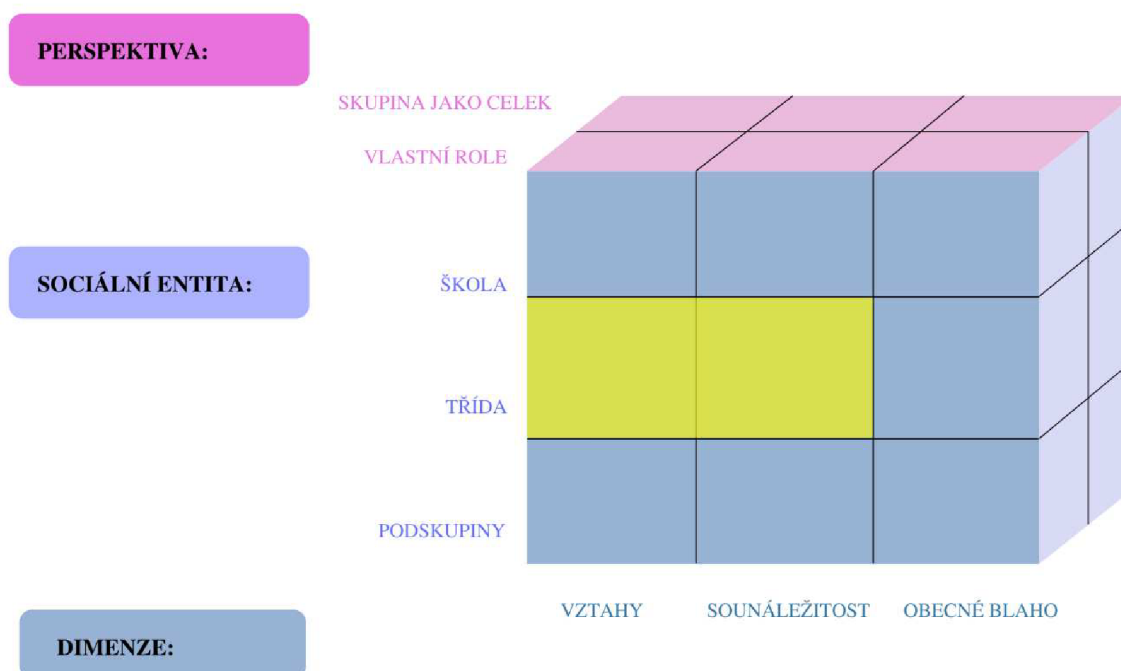
Sociální koheze je dalším velmi často skloňovaným pojmem, charakteristickým svou divergencí v přístupu sociologickém, sociálně psychologickém či pedagogickém, jež se částečně prolínají, případně spolu i soupeří (Buchtík, 2013; Veerman & Deneseen, 2021). Buchtík (2013)¹ upozorňuje, že téma koheze se v kontextu školního prostředí objevuje často v rozličných souvislostech, jako je například třídní klima, sociální dynamika a další. Rozmanitost konceptů se odráží i v mnohosti identifikovaných složek sociální soudržnosti. V oblasti našeho zájmu, tedy v kontextu vzdělávání, se autoři Schiefer a Van der Noll (2017) ve své přehledové studii zaměřují na konkrétní ukazatele sociální soudržnosti, které jsou relevantní v prostředí škol a tříd, jako jsou vrstevnické vztahy ve třídě, sounáležitost žáků se školou, výchova k občanství a klima školy. Konceptualizaci sociální koheze ve škole pak autoři shrnují pomocí tří dimenzí: (1) sociální vztahy, (2) sounáležitost a (3) orientace na obecné blaho (Schiefer & Van der Noll, 2017). Podle autorů jsou klíčovou dimenzí sociální vztahy, a to jak jejich kvantita, tak kvalita. Dimenze sociálních vztahů se týká jak pozorovatelných vztahů, tak postojů k jiným lidem a skupinám.

¹ Buchtík (2013) ve své interdisciplinární studii upozorňuje, že četná vymezení sociální koheze vychází v podstatě ze dvou základních definic, kterými je původní Morenovo a Jeningsovo vymezení koheze jako „*síly, držící jedince uvnitř skupiny, jejímž je členem*“ (Moreno & Jenings, 1937 in Buchtík, 2013, 148), případně v podobném pozdějším Festingerově pojetí koheze jako sil působících na členy skupiny tak, aby v ní setrvali (Buchtík, 2013).

Dalším rozměrem je sounáležitost neboli pocit vazby ke komunitě, kulturní skupině, v nejširším hledisku k národu či nadnárodní entitě. Poslední dimenzi sociální koheze autoři definují jako orientaci na obecné blaho, jež zahrnuje dvě složky: solidaritu (tj. pocit odpovědnosti za společné dobro) a dodržování sociálních pravidel a norem (Schiefer & Van der Noll, 2017).

Pro naši práci je z výše uvedeného podstatné uvědomění si **komplexní povahy sociální soudržnosti**, která nejen, že je tvořena více dimenzemi, ale lze na ni také nahlížet z různých perspektiv a prizmatem různých aktérů. K výzkumu sociální soudržnosti ve vzdělávacím prostředí přispěli autoři Veerman & Denessen (2021) návrhem trojrozměrného modelu perspektivy sociální koheze ve škole (viz obrázek 1). Pro účely naší práce budeme zužovat náš pohled primárně na rovinu třídy jako sociální skupiny a na dimenze vztahů a sounáležitosti.

Obrázek 1: Perspektivy sociální koheze ve škole



Zdroj: Veerman & Denessen (2021, 10), úprava a překlad autorky.

1.2 Sociální exkluze: mezi odmítnutím a vyčleněním

V předchozím textu jsme se věnovali potřebě sociální sounáležitosti a zároveň multidimenzionalitě konstruktů sociální koheze ve vzdělávání. Nyní přesuneme pozornost k opačnému, podobně vrstevnatému fenoménu sociální exkluze, charakteristickému také pestrostí příčin, projevů i následků. Jde navíc o fenomén přítomný v mnoha kontextech: ekonomickém, sociálním a politickém, prostorovém, kulturním a dalších (Percy-Smith, 2000). V souvislosti s naším tématem pasivních forem sociálního vyčleňování v rámci školní třídy se v této široké problematice zaměříme na sociální exkluzi jako soubor rozmanitých projevů vyčlenění jedince ze skupiny. Autoři Janošová et al. (2020) pod pojmem *exclusion* vidí individuální nebo skupinovou snahu o vyčlenění jedince ze skupiny, případně skupinové aktivity, přičemž toto vyčlenění může nabývat jak aktivních, tak pasivních forem. Autoři jako český ekvivalent pojmu *exclusion* volí pojem **vyčleňování**, který oproti pojmu vyloučení preferujeme i pro účely naší práce, a to především díky jeho jemnějšímu sémantickému vyznění, které dle našeho názoru umožňuje pod vyčlenění zahrnovat i případy pasivní či dobrovolné exkluze.

Podobný náhled na terminologii sociálního vyčlenění má studie Moldena et al. (2009), která nabízí rozdělení na vyčlenění **explicitní, aktivní a přímé** (tedy takové, kdy je jedinec odmítnut), a vyčlenění **implicitní, pasivní a nepřímé** (kdy je jedinec ignorován).

Autoři studie zároveň reflektují distinkci pojmů *rejection* (odmítnutí) a *exclusion* (vyloučení či vyčlenění). V odborné literatuře o sociálním vyloučení se termín odmítnutí (*rejection*) často používá obecně k popisu jakékoli situace, v níž lidé vnímají ohrožení sounáležitosti (Leary, 2005), tedy včetně takových situací, kdy je odmítnutí vyjádřeno explicitně, ale i takových, kdy je odmítnutí pouze nepřímě naznačeno. Pro rozdílné motivy a projevy sociální exkluze je však podle Moldena et al. (2009) vyžadováno přesnější terminologické odlišení a navrhuje tedy užívání termínu *rejection* pouze pro situace, kdy bylo odmítnutí přímo vyjádřeno, kdežto *exclusion* používají pro označení rizika sociální exkluze obecně, včetně skrytých náznaků exkluze, pasivního vyčlenění a ignorování. Ačkoli obě tyto situace představují významné riziko, situacím pasivního vyčlenění je ve výzkumné literatuře věnována výrazně menší pozornost (viz Leary, 2005).

Varietou zkušeností, které se obecně skrývají pod pojmem sociální exkluze se v přehledové formě zabývá publikace *Social exclusion: Psychological approaches*

to understanding and reducing its impact (Eck & Riva, 2016). Autoři ve sborníku rozlišují dvě základní podoby sociální exkluze, a to odmítnutí (*rejection*) s přímou negativní pozorností a ostrakismus (*ostracism*), který je primárně charakterizovaný ignorací ze strany skupiny či jedince (Wessermann et al., 2016). Autoři na základě tohoto dělení nabízejí taxonomii sociální exkluze a jejích projevů (viz tabulka 1) a shodují se, že sociální exkluze, ať již ve své přímé či nepřímé poloze, vede k negativním psychologickým dopadům.

Tabulka 1: Taxonomie sociální exkluze a projevů v každodenním životě

SOCIÁLNÍ EXKLUZE: FYZICKÉ NEBO EMOCIONÁLNÍ ODDĚLENÍ OD OSTATNÍCH	
ODMÍTNUTÍ: PŘÍMÁ NEGATIVNÍ POZORNOST	OSTRAKISMUS: IGNORACE
diskriminace a stigmatizace	odvracení pohledu
zraňující smích	opomíjení
mikroagrese	informační exkluze (out-of-the-loop)
mikroútoky	exkluze prostřednictvím jazyka
mikrourážky	(jazyková předpojatost)
mikrozranění	nepříjemné ticho
TYPICKÉ NEGATIVNÍ PSYCHOLOGICKÉ DOPADY	
KRÁTKODOBÁ SOCIÁLNÍ EXKLUZE	DLOUHODOBÁ SOCIÁLNÍ EXKLUZE
antisociální úmysly a chování	odcizení
ohrožení základních potřeb (sounáležitost, kontrola, smysluplná existence, sebeúcta)	deprese
dehumanizace	bezradnost
negativní afekty (hněv, ponížení, smutek, stud)	pocit bezvýznamnosti
neurologická bolest a „zraněné pocity“	
vnímaný ostrakismus (tj. pocit ignorování a vyloučení)	
vztahová devalvace	

Zdroj: Wessermann et al. (2016, 4), úprava a překlad autorky.

Výše popsané náhledy odráží hlavní rozdělení sociální exkluze na přímé odmítnutí a nepřímo vyjadřovanou ignoraci či ostrakismus. Takové dělení implicitně předpokládá určitou aktivní roli odmítajícího či ignorujícího v procesu exkluze, který je v tomto případě primární agens, jenž svým postojem vytváří pole pro proces exkluze. Dle našeho názoru podpořeného výzkumnými pracemi na téma dětské osamělosti a izolace (např. Qualter

& Munn, 2002 a další) však toto základní dělení nereflektuje dostatečně ty nuance sociální exkluze, jejichž základním hybatelem je **primárně sám exkludovaný**. Jednat se může jak o situace dobrovolné exkluze s pozitivním vnímáním samoty, tak o pasivní sociální stažení s různou škálou motivací.

Sjednocujícím prvkem situací sociální exkluze je pocit sociální izolace s potenciálem ohrožení sebehodnocení jedince. Z pohledu problematiky exkluze v prostředí školy a pohledu vývojové psychologie je zřejmé, že být součástí vrstevnických vztahů a spolupodílet se na nich je klíčovou potřebou dospívajících, což popisuje například teorie sociální identity (Tajfel & Turner, 1979). Asher a McDonaldová (2009) jmenují šest základních potřeb dětí ve vrstevnických vztazích, a to potřebu společnosti, autonomie, důvěry, úspěchu, pocit sounáležitosti, pocit vlastní sebehodnoty (srov. Andrysova, 2016; Asher & McDonald, 2009). Andrysová (2016) dále upozorňuje, že dítě, které se neumí nebo nechce začlenit do společnosti, se orientuje na náhradní cíle a podmiňuje tak možné riziko problémového chování.

Pro naši další úvahu nad tematizací **pasivních forem sociálního vyčleňování v rámci školní třídy** považujeme za důležité zdůraznit, že sociální vztahy se mohou odehrávat nejen v různé míře intimity a blízkosti, ale také na různých úrovních, tj. na makroúrovni, tedy na úrovni komunity, na mezoúrovni, tedy na úrovni širších sociálních sítí jedince a na mikroúrovni, tedy na úrovni blízkých vztahů. Těžištěm našeho zájmu je jedinec v rámci školní třídy, proto následující řádky věnujeme specifikům této sociální skupiny ve vztahu k jevu sociálního vyčlenění.

2 SOCIÁLNÍ VYČLENĚNÍ V KONTEXTU ŠKOLNÍ TŘÍDY

Školní prostředí má jako jedno z klíčových socializačních prostředí jedince (vedle rodiny, příbuzenských vztahů) podstatné specifikum. Primární vztahovou síť zde tvoří vztahy k vrstevníkům-spolužákům. Výzkum vrstevnických vztahů ve školním prostředí má dlouhou tradici (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2016), jež tematicky dalece překračuje problematiku naší studie. Zvláště v posledních letech se na pozadí procesů inkluze, inovací ve vzdělávání i celospolečenských změn obrací pozornost vědecké komunity k tématu vrstevnických interakcí ve škole v rozličných kontextech. Aktuální výzkum zahrnuje například problematiku žákovských interakcí v online výukovém prostředí (Scott et al., 2021), nebo širokou škálu otázek nad rolí vztahů ve třídě jako prostředku podpory učení a studijní úspěšnosti, do čehož spadá i výzkum strategie učení zprostředkované vrstevníky, vrstevnické spolupráce, kooperativního učení a dalších.

Vrstevnické vztahy ve školním prostředí ovlivňují řadu ať již více viditelných, či více skrytých aspektů adaptace dětí a dospívajících. Mezi nejvýraznější směry výzkumu patří ty, které se zaměřují na žákovské vztahy jako predispozici schopnosti flexibilně se přizpůsobovat nejen školním, ale i každodenním výzvám. Podle autorů Ladda a Kochenderfer-Laddové (2016) existuje předpoklad, že jedinci, kteří jsou z vrstevnických vztahů a vazeb vyloučeni, jsou zároveň znevýhodněni, a to jak sociálně (např. osamělostí, nižšími sociálními dovednostmi), tak kognitivně i psychicky (např. úzkostí, depresí). (Mal)adaptační význam kvality vrstevnických vztahů ve škole je nezpochybnitelný. Otázkou však je, kdy, jak a za jakých podmínek lze hovořit o sociálním vyčlenění.

V následujících řádcích se proto zaměříme na konceptualizaci sociálního vyčlenění ve školním prostředí a výzkumy korelátů sociálního vyčlenění ve školním prostředí.

2.1 Konceptualizace sociálního vyčlenění ve školním prostředí

Charakterizovat (tj. definovat a popsat) podmínky a motivy, jež lze považovat za příčiny vyčlenění ze vztahů ve vrstevnické skupině, si dalo za cíl nespočet výzkumných prací. Přehledové studie (např. Percy-Smith, 2000 ad.) pracují primárně se závažnými socioekonomickými motivy, nízkým vzděláním rodiny, etnickým původem, špatnými vztahy s učiteli nebo šikanou, předchozím životním traumatem, zneužíváním, chronickými nemocemi a řadou dalších. Pokud však chceme zaměřit pozornost primárně na téma pasivních forem sociálního vyčleňování v rámci školní třídy, potřebujeme se takzvaně posunout od viditelného ke skrytému a uvažovat více v intencích skrytého kurikula², zejména v kontextu žakovského kolektivu.

Otázka, jak definovat a měřit konstrukt sociálního vyčlenění, je ve výzkumné literatuře zodpovídána dvěma základními způsoby (Ladd, 2005). V prvním pojetí se sociální vyčlenění týká jedinců, které spolužáci označují za nejméně oblíbené. Základním nástrojem této konceptualizace je sociometrie, umožňující vyjadřovat oblíbenost či neoblíbenost členů skupiny ostatními členy podle daných kritérií (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2016).

Druhá konceptualizace sociálního vyčlenění se zaměřuje spíše na pozorovatelné chování vrstevníků než na jejich pocity. Moreno (1942) i další významní představitelé sociometrie upozorňují, že problémové začlenění do vrstevnické skupiny se projevuje hlavně v jednání vrstevníků (jako například ignorování, nezapojení spolužáka do společné aktivity a další). V této koncepci se uplatňuje především strategie měření, která dokumentuje chování žáků v situacích sociálního výběru nebo preference, jako např. výběr spolužáka ke hře (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2016).

V kombinaci těchto dvou koncepcí Ladd a Kochenderfer-Laddová (2016) dále odvozují základní charakteristiky sociálního vyčlenění v prostředí třídního kolektivu. Z vyjádření pozitivních, negativních či smíšených postojových reakcí na spolužáka rozlišují rámcově mezi pěti základními typy:

² Skryté kurikulum můžeme v obecné rovině chápat jako neoficiální školní pravidla a rutiny, ve kterých žák získává implicitní postoje a vzorce chování, tedy jakési zákulisí školního života (Lorenzová, 2015). U interakcí mezi učiteli a studenty jde o takzvané vertikální kurikulum, u vztahů a chování mezi žáky navzájem o horizontální kurikulum.

- **přijatý vrstevnickou skupinou** (jedinec oblíbený většinou a neoblíbený jen několika málo žáky);
- **odmítnutý vrstevnickou skupinou** (je neoblíbený většinou a oblíbený jen několika málo žáky);
- **opomíjený** (není ani oblíbený, ani neoblíbený, spíše je přehlížený);
- **kontroverzní** (výrazně oblíbený jedněmi a výrazně neoblíbený druhými)
- **průměrný** (mírně oblíbený s malým sociálním vlivem)

Takto popsaná základní charakteristika sociálního vyčlenění ve školním prostředí je pro naše další zkoumání určitým výchozím vodítkem. Zároveň považujeme za důležité zmínit se nejen o popsaných typech vyčlenění, ale také možných motivacích a vysvětlení příčin sociálního vyčlenění.

2.2 Odlišné motivy sociálního vyčlenění ve školním prostředí

Zájem o motivy vrstevnického vyčlenění v prostředí školy lze podle současných výzkumníků sociální exkluze datovat do 30. a 40. let minulého století (Eck & Riva, 2016), kdy se objevují práce všímající si perspektivy vrstevnické vztahové výměny (např. Moreno, 1942). Podle těchto studií získávají žáci statut neoblíbenosti, pokud se jim nedaří dodržovat stejné normy chování, jako zbytek vrstevnické skupiny. Moreno (1942) upozorňoval na potřebu identifikovat principy, které žáky spojují a rozdělují. Spekuloval, že jedinci, kteří jsou neoblíbení nebo odmítaní, vděčí za své postavení zvláštním, specifickým vzorcům chování.

V podobném duchu popisuje vyčlenění jako prostředek udržení skupinových norem i současný výzkum. Čeští autoři (Janošová et al., 2020) upozorňují, že fenomén vyčleňování ve školních skupinách zasahuje do dalších dvou významových oblastí, a to vyčleňování ve školních třídách jako protipól inkluze a vyčleňování vrstevníky ze skupinových interakcí jako forma šikany.

Modely, které výzkumníci v posledních letech vyvinuli pro vysvětlení příčin sociálního vyčlenění nebo ostrakizace ze strany vrstevníků, vycházejí z předpokladů týkajících se: (1) sociálně-osobnostních charakteristik dětí, a to zejména jejich chování mezi vrstevníky ve škole, a (2) sociální dynamiky tříd nebo školního prostředí, včetně norem a hodnot vrstevnické skupiny a povahy interakcí mezi učiteli a žáky (Eck & Riva, 2016).

Ve studiích behaviorálních předpokladů přijetí a vyčlenění dětí z kolektivu byla největší pozornost věnována třem typům chování dětí: (1) prosociálnímu chování, (2) agresivnímu chování a (3) asociálnímu chování (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2016).

Z těchto typů chování je agresivní a asociální chování tím, které bude s největší pravděpodobností ohrožovat normy vrstevnické skupiny. Speciálně agrese vede k vyčlenění, protože je pro vrstevníky ohrožující a připravuje je o důležité psychologické zdroje (např. sociální oporu a spojenectví), ze kterých může skupina benefitovat (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2016). U dětí, které mají sklon k asociálnímu chování, je zase vyčlenění možné proto, že své spolužáky zatěžují svou sociální neobratností a neschopností udržet vzájemné vztahy. Souvislost mezi asociálním chováním a odmítáním vrstevnické skupiny je však hůře uchopitelná, protože existuje celá řada modalit, jak se děti mohou chovat asociálně ve vrstevnickém kontextu. Výzkum asociálního chování (Gazelle & Ladd, 2003) si všímá také úzkostného, samotářského a nespolečenského chování, přičemž riziková může být kombinace samotářského a úzkostného chování, zejména ve středním dětství a později (Gazelle & Ladd, 2003).

Další autoři v souvislosti s asociálním chováním hovoří o takzvaném **sociálním stažení**. Jde o proces, při kterém se děti samy vyhýbají sociálním interakcím s vrstevníky (Rubin et al., 2009). Současný výzkum nabízí i zohlednění různých kombinací sociálního stažení prizmatem motivů, které mohou za tímto jevem stát (např. Cacioppo et al., 2009). Příkladem je model vztahu mezi sociálními motivacemi, sociálním stažením a problémy s vrstevníky (viz obrázek 2), který pracuje s pojmy plachost, preference samoty a sociální stažení (Coplan et al., 2013).

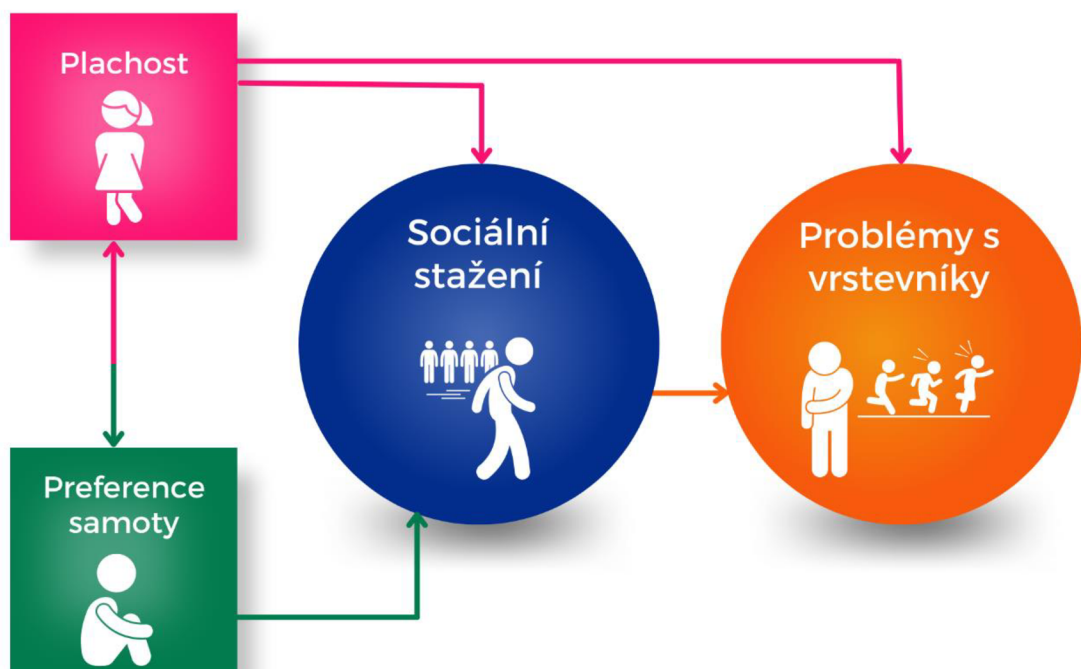
Plachost je zde vnímána jako temperamentový rys charakterizovaný nadměrnou ostražitostí a pocity neklidu v souvislosti se sociální novosti a sociálním hodnocením ze strany ostatních (Rubin et al., 2009). **Preference samoty**, označovaná někdy také jako *solitropická orientace* (Leary et al., 2003) je charakterizována dobrovolnou preferencí aktivit o samotě a nízkou motivací k sociálnímu kontaktu (Coplan et al., 2013). Autoři Cacioppo et al. (2009) upozorňují, že zatímco solitropická orientace je poměrně dobře popsána v literatuře o osobnosti dospělých, nespolečenské, respektive sociálně nezaujaté děti jsou tématem výzkumně spíše okrajovým.

Na základě těchto kategorií autoři (Coplan et al., 2013) předkládají model chování, které predikuje problémy ve vrstevnických vztazích ve školním kolektivu. Plachost

a preferenci samoty spojují se sociálně uzavřeným chováním ve škole i mimo školu. Zatímco u plachosti je předpoklad, že může být přímou cestou k vrstevnickým obtížím, protože plaché děti mají další charakteristiky (např. nedostatek sociálně komunikačních dovedností), které mohou vyvolávat negativní reakce vrstevníků, u preference samoty je situace odlišná. Sklon k osamělým činnostem nemusí být nutně spojen s nedostatkem sociálních kompetencí, nebo se zjevnými projevy anxiety, dítě může být vrstevnickým kolektivem tolerováno, ale přesto k vrstevnickému kontaktu nedochází.

Přes různé motivy sociálního vyčlenění zůstává faktem, že od předškolního věku až po střední školu tráví většina dětí podstatnou část svého času ve společnosti vrstevníků a jedinečný přínos interakce s vrstevníky je pro sociální, emocionální, kognitivní a morální vývoj dětí nepopíratelný. Děti, které se sociálními interakcím ve vrstevnickém prostředí vyhýbají, mohou trpět řadou souběžných i pozdějších socio emocionálních obtíží (Rubin et al., 2009), které načrtneme v následující subkapitole.

Obrázek 2: Model předpokládaných přímých a nepřímých cest mezi sociálními motivacemi, sociálním stažením a problémy s vrstevníky



Zdroj: Coplan et al. (2013, 865), úprava a překlad autorky.

2.3 Psychické koreláty sociálního vyčlenění

Podle Sullivanovy interpersonální psychiatrické teorie (2014) hrají v raném dětství ústřední roli vztahy s rodiči, ve středním dětství až do dospívání nabývají na důležitosti vztahy s vrstevníky a v dalším vývojovém období se stávají zásadními romantické vztahy. Vzhledem k vývojovému významu přátelství v dětství a dospívání je zřejmé, že nedostatek vztahů či problémy ve vrstevnických vztazích se mohou negativně odrazit v psychice jedince (Weiss, 1973).

Schwartz-Mette et al. (2020) se v souhrnu šestnácti metaanalýz zahrnujících 233 studií věnují souvislosti mezi kvalitou vrstevnického vztahu (počet přátel, kvalita vztahu) a jejich emočním korelátem (především depresivními symptomy a osamělostí). Ve srovnání s depresivními symptomy se osamělosti věnuje výrazně méně empirické pozornosti, a to přesto, že je osamělost specificky zahrnuta v Sullivanových teoriích (2014) a je navrhována jako obzvláště důležitý korelát vztahových problémů (Weeks & Asher, 2012; Weiss, 1987).

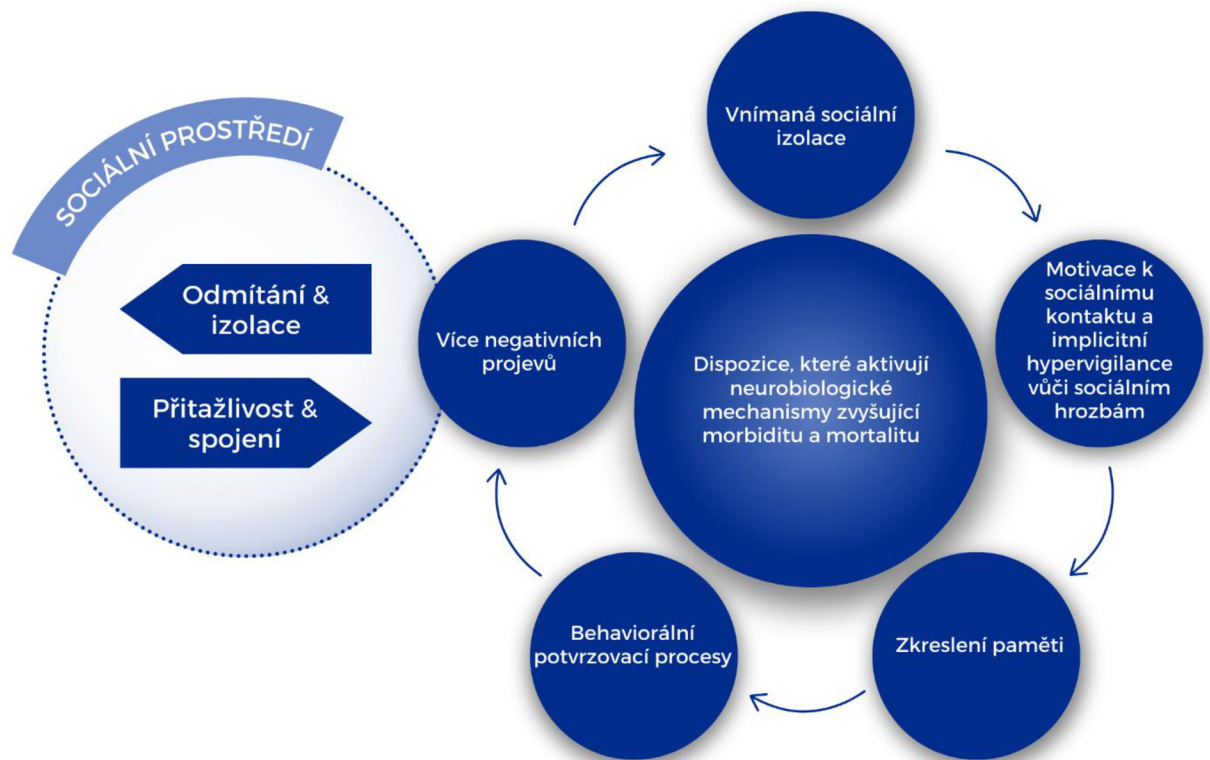
Většina empirických studií akceptuje mnohostrannou povahu osamělosti. Vlivná konceptualizace osamělosti vycházející z teorie sociálních potřeb navržená Weissem (1973, 1987) rozlišuje mezi emocionální osamělostí a sociální osamělostí. Emocionální osamělost má původ v absenci hlubších citových vazeb a je doprovázena pocitem prázdnoty, úzkosti nebo ohrožení. Sociální osamělost vzniká v důsledku absence sociální sítě, s možnými pocitem nudy, bezvýznamnosti.

V posledních letech badatelé přijímají také obousměrnou hypotézu, že sociální vyčlenění vrstevníky může být jak příčinou, tak důsledkem psychické nepřizpůsobivosti dětí. Zatímco v dřívějších výzkumech převládal předpoklad, že sociální vyčlenění je příčinou psychických problémů, nyní je zvažována hypotéza, že depresivní symptomy mohou být i příčinou špatných vrstevnických vztahů (Ladd, 2005).

Cacioppo a Hawkley (2009) popisují maladaptivní vliv osamělosti na kognitivní procesy jako kruh (viz obrázek 3), kdy pocit sociální izolace může vyvolat implicitní vnímání sociálního ohrožení. To následně způsobí zvýšenou všímavost vůči sociálnímu okolí a kognitivní zkreslení (na úrovni paměti), které spočívá ve fixaci většího množství negativních sociálních vzpomínek. Takové zkreslení zvyšuje pravděpodobnost, že bude jedinec vnímat sociální interakce negativně a bude si tak potvrzovat svou nižší sociální hodnotu. Tento proces následně mění pravděpodobnost i povahu sociálního zapojení

a aktivuje neurobiologické mechanismy, které zvyšují aktivaci hypotalamo-hypofyzárních a adrenálních funkcí, snižují kvalitu spánku a podobně. Opakovaný nebo chronický pocit ohrožení v sociálním kontextu může přispívat ke zvýšené kognitivní zátěži, snížené výkonnosti, dysregulaci fyziologických systémů, až ke zvýšené morbiditě a mortalitě (Cacioppo & Hawkley, 2009).

Obrázek 3: Vliv osamělosti na kognici jedince



Zdroj: Cacioppo & Hawkley (2009, 451), úprava a překlad autorky.

Četné studie z oblasti jak klinické, vývojové, tak i sociální psychologie naznačují, že sociální vyčlenění má řadu důsledků, které mohou mimo jiné vážným způsobem podporovat rozvoj a udržování symptomů různých psychických poruch (Fung, Xu et al., 2016). Empirický výzkum v klinické psychologii poukazuje především na vztah vyčlenění a specifických úzkostných poruch a poruch nálady, ale i posttraumatické stresové poruchy a klinické deprese, přičemž pravděpodobnost rozvoje těchto poruch zvyšují i mírné formy vyčlenění jako nízká obliba vrstevníků a nedostatek sociální podpory (Fung, Xu et al., 2016). Autoři dále zmiňují výzkum v oblasti poruch příjmu potravy (mentální anorexie a mentální

bulimie), které se mohou vyvinout v důsledku vyčlenění zejména tehdy, pokud vyčlenění souvisí s fyzickým vzhledem.

Podobně Leary et al. (1998) v kontextu vztahu sociálního vyčlenění a rozvoje symptomů duševních poruch upozorňují na možnou cyklickou povahu tohoto procesu. Symptomy (například u sociální úzkostné poruchy, deprese či hraniční poruchy osobnosti) přispívají k sociálnímu vyčlenění, tím zpětně podporují symptomy poruchy, a tak je vytvářen cyklus udržující poruchu v chodu.

Zároveň z klinického pohledu můžeme uvažovat, že dopad vyčlenění na psychiku jedince se může výrazně lišit podle toho, co se jedinec na základě zkušenosti s vyčleněním učí o sobě a o sociálních situacích. Například u dětí, kterým se nedaří získat sociální uznání a přijmou přesvědčení o vlastní sociální nedostatečnosti, se může vyvinout naučená sociální bezmocnost spojená se sociální úzkostnou poruchou. V jiném případě děti, které jsou vrstevníky vyčleněny kvůli fyzickým znakům, například nadváze, se mohou naučit, že podmínkou přijetí je štíhlost a vyvinou se u nich poruchy příjmu potravy (Menzel et al., 2010).

Z pohledu vývojové psychologie nás zajímá také období, ve kterém jsou děti ohroženy vrstevnickým vyčleněním nejvíce. Autorky Elenbaasová a Killenová (2016) ve studii vlivu sociální exkluze na děti a dospívající, poukázaly na fakt, že afilace v sociálních skupinách se v průběhu života mění, a to podle vnímané důležitosti členství jedince ve vrstevnických skupinách. Jako kritické období určují věk rané adolescence, kdy důležitost skupinové identity, ruku v ruce s omezenými možnostmi sociálních kontaktů, vytvářejí riziko sociálního vyčlenění. Trajektoriím vývoje vrstevnických vztahů i osamelosti se věnuje řada studií (např. Laursen & Hartup, 2002; Woodhouse et al., 2012). Obecně poukazují na fakt, že na základní škole je okruh potenciálních sociálních kontaktů omezený, kdežto děti na střední škole již zažívají větší sociální svobodu a disponují větší škálou sociálních příležitostí i mimo okruh školy. S rostoucím počtem vrstevnických skupin roste i šance, že se jedinec připojí ke skupině odpovídající jeho zájmům a vlastnostem. Van Roekel et al. (2010) uvádí, že osamělost dosahuje vrcholu v rané adolescenci, na konci základní školy a klesá při nástupu na střední školu, přičemž na konci dospívání se většina studentů identifikuje se svou skupinou vrstevníků. V následující kapitole se proto podrobněji zaměříme na období rané adolescence neboli pubescence.

3 SOCIÁLNÍ VYČLENĚNÍ V KONTEXTU RANÉ ADOLESCENCE

Sociálnímu vyčlenění v dětství a v raném dospívání a konsekvencím v oblasti duševního zdraví je věnována empirická pozornost především v kontextu problematických vrstevnických vztahů, témat ostrakizace a šikany (Asher & Paquette, 2003; Woodhouse et al., 2012). Prožívání osamělosti v tematickém rámci pasivního vyčlenění ze školního kolektivu, které zahrnuje psychickou nepřítomnost druhých a absenci blízkého vrstevnického vztahu, se dlouho neocitalo v centru zájmu (Woodhouse et al., 2012). V následujících řádcích se přesto pokusíme propojit linky teorie a vybraných aktuálních empirických zjištění, které nám pomohou nahlédnout na vývojové období rané adolescence v souvislosti s riziky pasivního sociálního vyčlenění v daném vývojovém období.

Dospívání je označováno jako kritické období pro vývoj mozku i v oblastech podstatných pro procesy sociálního zpracování, což má za následek mimo jiné zvýšenou citlivost vůči sociálnímu odmítnutí nebo vyčlenění (Blakemore & Mills, 2014). Na pozadí významných biopsychosociálních proměn v období počínající adolescence jsou akcentovány individuální rozdíly a odlišné vývojové profily sociálního chování. Případné maladaptivní strategie sociálního chování mohou mít dopad na duševní zdraví jedince. Vyčlenění z vrstevnické skupiny, ať již aktivní nebo pasivní, je v tomto vývojovém období spojena s řadou dalších obtíží, včetně rizikového chování, se špatnou kvalitou spánku i horší školní úspěšností.

3.1 Vymezení vývojového období rané adolescence

Vývojové období, které je předmětem našeho zájmu, rámuje jako období rané adolescence či pubescence. V literatuře se setkáme s mnoha nuancemi ve vymezení i ve vnitřním členění celého období adolescence. V souladu se Světovou zdravotnickou organizací (WHO, n.d.) i s přístupem většiny autorů, na jejichž publikace se odvoláváme, pohlížíme na období adolescence jako na široké období, které rámuje končící dětství (kolem 10 let) a přechod do dospělosti (kolem 20 až 25 let). Pregnantně diskuzi nad touto rozšířenou definicí adolescence, která odpovídá současným vzorcům dospívání a chápání celé životní fáze, shrnují například Sawyerová et al. (2018).

Pro účely naší práce naznačené v úvodu směřujeme pozornost na věkovou skupinu žáků na druhém stupni základní školy. Věkové zaměření bylo vydefinováno v souladu se zjištěním, že sociální vyčlenění nabývá na rizikovosti v kritickém období věku rané adolescence, kdy vzrůstá důležitost skupinové identity. To se děje ruku v ruce s omezenými možnostmi sociálních kontaktů, kdy se stále většina fyzického sociálního života dětí odehrává v uzavřeném prostředí školy³, ale kdy již probíhá či proběhla tranzice přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy (Elenbaas & Killen, 2016; Van Roekel et al., 2010 ad.). S ohledem na členění školní docházky můžeme hovořit také o období staršího školního věku, ve kterém se nachází děti navštěvující druhý stupeň základní školy. V české terminologii dané věkové období spadá pod označení pubescence, ohraničené časovým intervalem 11 až 15 let (Macek, 1999). Sblížení s anglosaskou terminologií (viz např. Caissy, 1994) nabízí rozdělení Vágnerové (2012), která člení období dospívání na dvě fáze, na ranou adolescenci (věkové období 11. až 15. roku života dítěte) a pozdní adolescenci (od 15. – 16. až 20. roku). Všechny výše zmíněné pojmy pubescence, raná adolescence, starší školní věk vztahujeme tedy v předkládané práci k úseku života mezi jedenáctým a patnáctým rokem. Toto věkové vyčlenění nás zajímá jednak v kontextu vývojových změn daného období, dále v kontextu sociálních vztahů na druhém stupni základní školy.

Vývojové období rané adolescence je definováno především přijetím tělesných, proměn, zráním sexuálním a psychosociálním (Helus, 2009). Ranou adolescenci charakterizují časté změny nálad, neklid, zpochybňování autorit. Koukolík (2013) v této souvislosti upozorňuje na bouřlivý sociálně afektivní vývoj a zvýšené zpracovávání podnětů, které vede k vyhledávání nových událostí (novelty seeking), ale také k citlivosti na pozornost ze strany věkových vrstevníků.

Andrews et al. (2021) upozorňují, že změny v sociálním prostředí v době pubescence mohou zahrnovat zvýšení času stráveného s vrstevníky oproti rodině. To přináší dospívajícím nové výzvy, včetně potřeby začlenit se do nestálých sociálních sítí a také

³ Jsme si vědomi, že integrální součástí života dětí a dospívajících jsou digitální technologie, které již dnes vnímáme jako neoddelitelnou součást společenského života každého jedince s potenciálem ovlivňovat, jakým způsobem se sociálně spojuje se svým okolím (Turkle, 2005). Této oblasti jsme se věnovali podrobně v práci *Adolescenti s PAS v kyberprostoru* (Benešová, 2019). Téma předkládané práce však svazujeme se školním prostředím, které je dostupné žité zkušenosti a možnostem intervence hlavních respondentů našeho výzkumu, tedy pracovníkům školních poradenských pracovišť, a soustředíme pozornost na téma pasivního sociálního vyčlenění v rámci školní třídy.

možnost odmítnutí ze strany vrstevníků. Posuzování vrstevníků zásadním způsobem influuje sebehodnocení dospívajících.

Z toho vyplývá, že úspěšná orientace v sociálním prostředí závisí na řadě sociálně kognitivních procesů, včetně odolnosti vůči vlivu vrstevníků. Tyto procesy se vyvíjejí i v období dospívání a jejich základem jsou oblasti sociálního mozku, které strukturálně a funkčně dozrávají i v dospělosti (Andrews et al., 2021).

3.2 Neuropsychologické koreláty sociálního vyčlenění v rané adolescenci

Sociální kognitivní procesy, jako je regulace emocí, zvládnutí vlivu vrstevníků nebo názorů druhých, usnadňují orientaci v sociálním prostředí a úspěšný sociální přechod z dospívání do dospělosti i odolnost vůči problémům s duševním zdravím v dospívání (Andrews et al., 2021).

Neurální a psychosociální změny, které jsou spojeny s obdobím pubescence, mohou zvyšovat zranitelnost v oblasti duševního zdraví. V tomto ohledu je pozornost zaměřena na vývoj tzv. sociálního mozku, což je síť oblastí zapojených do rozpoznávání, chápání a interpretace sociálních signálů. Mezi části mozku, které se podílejí na komplexních složkách sociálního poznávání, patří dorzomediální prefrontální kůra, přední cingulární kůra, dolní frontální gyrus, přední temporální kůra, amygdala a přední insula (Andrews et al., 2021).

Studium sociálního přijetí a odmítnutí prokazuje individuální rozdíly aktivity neuronálních sítí, které zpracovávají sociální afekty, například bolest podmíněnou vyčleněním ze skupiny (Koukolík, 2013). Vyloučení tohoto druhu aktivuje u dospívajících oblast přední cingulární kůry. Prokázána byla i souvislost vyšší aktivity přední cingulární kůry a vnitřní prefrontální kůry ve věkové skupině 12 – 13 let jako reakce na experimentální sociální vyčlenění, a prokázán byl u daných participantů zároveň vyšší výskyt příznaků deprese v roce, který následoval po experimentu (Koukolík, 2013).

Vybrané oblasti sociální mozkové sítě se podílí na procesu mentalizace, tedy interpretaci duševních stavů, pocitů a jednání druhých. Mentalizace se vyvíjí i v období dospívání, strukturálně a funkčně pak dozrává v dospělosti (Blakemore, 2008). Shamay-Tsooryová (2011) nabízí rozlišení kognitivní mentalizace (chápaní způsobu uvažování druhého člověka) a afektivní mentalizace (chápaní emocí druhého). Současný

výzkum poukazuje na fakt, že afektivní mentalizace aktivuje ventromediální prefrontální kůru u adolescentů v porovnání s dospělými více než mentalizace kognitivní (Koukolík, 2013; Shamay-Tsoory, 2011). Zvýšená afektivní citlivost k influenci vrstevníků a k sociálnímu odmítnutí v dospívání zvyšují pravděpodobnost rizikového chování a psychických problémů (Andrews et al., 2021). Kromě změn ve struktuře mozku dochází v období dospívání k významnému funkčnímu zrání oblastí, které se podílejí na sociálních kognitivních procesech (Váša et al., 2020), jako je kognitivní kontrola a zejména adaptivní myšlení. Regulace emocí se v pozdějším průběhu dospívání zlepšuje, a to především s ohledem na efektivní používání adaptivních strategií. Ve věkové skupině mezi zhruba 12. a 15. rokem se ovšem objevuje nárůst maladaptivních strategií regulace emocí, jako je ruminace, vyhýbání se a další. Adolescenti vykazují přecitlivělost na negativní účinky sociálního odmítnutí (Koukolík, 2013). Sociální odmítnutí je spojeno s rizikovými faktory pro poruchy nálady u dospívajících, jako jsou deprese a úzkost. Ranou adolescenci tak můžeme označit jako období výrazně kritické pro rozvoj řady forem rizikového chování (Matthews et al., 2022).

3.3 Význam vrstevnické inkluze v rané adolescenci

Z pohledu teorie vývoje identity lze období po jedenáctém roce věku označit za období, kdy rapidně narůstá význam vrstevnických vztahů. Eriksonův dichotomický model vývoje ega, který popisuje dospívání jako fázi získávání identity versus zmatení rolí, staví na představě psychosociálního předělu mezi dětstvím a dospělostí, kdy jedinec začíná experimentálně testovat své možnosti a rekonstruovat představy o sobě samém (Erikson, 2002). Marcia (1980) na Eriksonův model navázal typologií statusů identity jako procesu vedoucího k získání sociálního kapitálu a k utváření své budoucnosti. Také další autoři jako například Berzonsky (1992) se shodují v tom, že po jedenáctém roce života rapidně narůstá význam vrstevnických vztahů vytvářejících prostor pro sdílení unikátní zkušenosti dospívání.

V současném sociologickém diskurzu je běžné označovat identitu jako pluralitu subjektivit (Welsch, 1995). Lipovetsky (1998) hovoří o kybernetickém způsobu socializace současné společnosti, jehož znakem je kinetická identifikace jednotlivců s mnoha možnými skupinami a propojování vlastní identity se zájmy těchto skupin. Důležitým atributem identifikace jednotlivce se skupinou je přitom podobnost a sdílení hodnotového systému (Rubin et al., 2007). Tento znak platí i pro období rané adolescence, kdy jsou posilujícím

faktorem vzájemného pochopení ve vrstevnickém vztahu společné zájmy (Andrysová, 2016).

Pro naše téma pasivního sociálního vyčlenění je důležité zmínit také posun, který nastává ve skupinovém fungování u dětí staršího školního věku. Výrazněji se diferencuje struktura skupiny a přibývá sociálních podskupin. Andrysová (2016) upozorňuje, že zatímco chlapci preferují větší skupiny, které poskytují prostor pro soutěžení, dívky vyhledávají menší skupiny, které poskytují možnost nácvičku různých strategií řešení konfliktů. Autorky Killenová et al. (2013) v kontextu skupinového chování v dětství a adolescenci rozlišují mezilidské vyčlenění vrstevníků od meziskupinového vyčlenění. Toto dělení je zmapováno v sociálně-psychologickém výzkumu dospělých (Hogg & Tindale, 2005), ale z vývojové perspektivy nebylo výrazněji reflektováno. Meziskupinové sociální vyčlenění se děje formou vyčlenění vrstevníků na základě příslušnosti ke skupině podle pohlaví, rasy, etnického původu, sexuální orientace, náboženství a podobně, tedy zdrojem vyloučení je spíše předsudečný postoj ke skupinové příslušnosti než individuální vyčlenění.

V určitých vývojových obdobích nabývá skupinová identita na důležitosti. Inkluzivní nebo exkluzivní postoje k vrstevníkům, které reflektují určitou sociální hierarchii dětského světa, se objevují již v mladším školním věku a rozvíjejí se v dospívání. Děti si vytvářejí představy o relativním statusu skupin a používají stereotypy k ospravedlnění vylučování vrstevníků ze skupin s nižším statusem (Elenbaas & Killen, 2016). Přesto, že má sociální vyloučení mezi skupinami odlišné důvody než vyčlenění mezi vrstevníky, dlouhodobé negativní důsledky mohou mít podobný charakter. Meziskupinové vyloučení může způsobit problémy v mezilidských vztazích. Příkladem mohou být děti, které jsou ze skupiny vrstevníků vyloučeny trvale kvůli etnickému původu, a mohou se u nich rozvinout negativní osobnostní dispozice a neschopnost navazovat vrstevnická přátelství.

Jak mezilidské vyčlenění vrstevníků, tak sociální vyloučení mezi skupinami, které přetrvává v průběhu času, může působit jako chronický stresor. Zvyšuje se tím riziko maladaptivní sociální kognice a začarovaného kruhu osamělosti (Qualter et al., 2015). Elenbaasová a Killenová (2016) dále upozorňují, že ačkoli většina jedinců prožívá sociální vyčlenění negativně, liší se ve způsobu, jak se se sociálním vyčleněním vyrovnávají. Jedinci citlivější na odmítnutí nebo úzkostní mají silnější negativní odezvu, mohou reagovat stažením nebo naopak jednat agresivně. Rozdíly ve strategiích zvládnutí vyčlenění u dospívajících mají dopad na jejich psychosociální přizpůsobení. Poukazuje se na pozitivní

korelaci mezi proaktivními strategiemi zvládání a sebeúctou (např. Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

Titova et al. (2022) rozlišují v rámci strategií zvládání zátěžových situací dvanáct reakcí, z nichž šest souvisí s hodnocením situace jako výzvy a šest s hodnocením situace jako hrozby. Strategie zvládání jako výzvy jsou vnímány jako aktivní, optimistické, orientované na obnovení pohody nebo změnu situace. Strategie zvládání jako ohrožení jsou vnímány jako pesimistické, zaměřené na vyhýbání se problému a jsou v dlouhodobém horizontu často spojeny s úzkostí, depresí a dalšími negativními důsledky (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). Tyto strategie zvládání jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2: Strategie zvládání výzev a hrozeb

STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ POPIS	
STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ JAKO VÝZVA	
Řešení problémů	logická analýza, plánování, hledání řešení
Vyhledávání informací	zjišťování podrobností o situaci, včetně jejích možných příčin a důsledků
Vyhledávání podpory	vyhledávání pomoci od druhých, např. od rodičů, vrstevníků nebo učitelů
Samostatnost	použití strategií seberegulace v zátěžové situaci
Přizpůsobení	přemýšlení o situaci jinak a přijetí omezení
Vyjednávání	hledání přijatelných kompromisů vhodných pro danou situaci
STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ JAKO OHROŽENÍ	
Bezmocnost	podvolení se situaci se a pocit ztráty kontroly nad situací
Útěk	snaha vyhnout se stresoru a snaha uniknout ze situace
Delegování	maladaptivní hledání pomoci, kdy je člověk zcela závislý na druhých
Izolace	vyhýbání se druhým a emocionální stažení se
Ruminace	ulpívavé negativní myšlení
Opozice	reakce hněvem, agresí a obviňováním druhých

Zdroj: Titova et al. (2022, 1292), úprava a překlad autorky.

Elenbaasová a Killenová (2016) v této souvislosti uvádí, že maladaptivní strategie zvládnání vyčlenění lze pozměnit vhodnou intervencí. Pokud se trajektorie reakce pozmění již v období na počátku dospívání, lze úspěšně zasáhnout do rozvoje socio-emočního (ne)přizpůsobení. Matthews et al. (2022) nejen, že poukazují na způsoby, jak lze podporovat pozitivní meziskupinové postoje a inkluzivní chování u dětí a dospívajících, ale vyzdvihují také mimořádnou důležitost vhodných intervencí sociálního vyčlenění v období rané adolescence.

Ústřední roli v této intervenci hrají školy, a to především ve formální i neformální pomoci dostupné žákům ve škole i mimo ni, využívání zdrojů podpory, rozvoji sociálních a emočních dovedností. V následující kapitole se proto pokusíme načrtnout systém a význam poradenských služeb a poradenských rolí dostupných ve školním prostředí.

4 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVIŠTĚ A JEHO AKTÉŘI

Problematika sociálního vyčlenění v rámci školní třídy implikuje řadu závažných důsledků, jež jsme naznačili v předešlých kapitolách. Zároveň jsme v souladu s aktuálními zjištěními vybraných autorů (srov. např. Arslan, 2021; Elenbaas & Killen, 2016; Matthews et al., 2022 a další) poukázali na klíčový faktor prevence, včasné intervence a přístupu ke zdrojům podpory.

Kerrová (2021) v této souvislosti vyzdvihuje roli školy a školních poradenských pracovišť, která mohou hrát zásadní roli v podpoře inkluzivní školní zkušenosti, v prevenci, v budování pozitivních sociálních vztahů a v neposlední řadě v intervenčním zásahu při zkušenosti se sociálním vyčleněním.

V českém školním prostředí hraje tuto roli přímé podpory pozitivního sociálního klimatu ve škole s dosahem bezprostřední intervenční péče školní poradenské pracoviště (Lazarová et al., 2017; Palová & Šmahaj, 2020). V následujících podkapitolách věnujeme prostor popisu role školního poradenského pracoviště a jeho jednotlivým aktérům.

4.1 Školní poradenské pracoviště a jeho proměny

Podpůrný poradenský systém na školách navazující na prvky předválečného školního poradenství se v českém prostředí rodil od 60. let ruku v ruce s posilováním sítě pedagogicko-psychologických poraden, jejichž služby se postupně rozšiřovaly o školskou problematiku (Fialová, 2020; Kohoutek, 1998; Lazarová et al., 2017). Z primární role profesního poradenství se postupně poradenské služby orientovaly také na výchovné problémy. Zásadní proměna poradenských služeb ve školství nastala po roce 1989. Pod vlivem sbližování s evropským vývojem školských poradenských služeb, a akcentace témat jako diverzita žáků, rostl tlak na rozšíření i odbornost poradenských služeb. Od 90. let 20. století se v týmech poradenských pracovníků začali objevovat kromě výchovných poradců také školní psychologové, speciální pedagogové a metodici prevence (Lazarová et al., 2017). Impuls k systémovým změnám poradenských pracovišť na školách přinesl také trend inkluzivního vzdělávání a s ním i proměna práce školních poradců (Fialová, 2020;

Lazarová, 2017). Školy čelily řadě nových povinností a také kontinuálně narůstala administrativní zátěž, která vyžadovala legislativní ukotvení. To je dáno školským zákonem č. 561/2004 Sb. a zejména vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů a Konceptí poradenských služeb poskytovaných ve škole (MŠMT ČR, 2005; Věstník MŠMT ČR, 2005).

Poradenské služby ve škole mají obecně přispívat ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu, mají podporovat osobnostní rozvoj žáka, řešit specifické edukační potřeby a poskytovat podporu v oblasti diagnostiky, prevence a intervence rizikového chování (Bartoňová et al., 2019).

Školním poradenským pracovištěm (ŠPP) disponuje každá škola, přičemž se může jednat o takzvaně neúplné nebo úplné školní poradenské pracoviště. Za činnost ŠPP je zodpovědný ředitel školy (Čech & Hormandlová, 2020). Pracoviště je obsazeno minimálně pozicemi výchovného poradce a školního metodika prevence. V rozšířené variantě může obsahovat pozice školního psychologa, školního speciálního pedagoga, případně speciálního pedagoga – etopeda, případně i asistenta pedagoga, logopeda. Na některých školách se lze v rámci školního poradenského pracoviště setkat také s pozicí sociálního pedagoga nebo sociálního pracovníka (Fialová, 2020).

4.2 Aktéři školního poradenského pracoviště

K úkolům školního poradenského pracoviště patří mimo jiné prevence a intervence v oblasti inkluzivního vzdělávání, školní neúspěšnosti žáků, rizikového chování žáků. Bartoňová et al. (2019) označuje za klíčový přínos školních poradenských pracovišť bezprostřední dostupnost a rychlost pomoci žákům, kteří ji potřebují. Profesionalita a komplexnost podpory by měla být zaručena složením týmu odborníků. Školy, pokud mají možnost, proto využívají rozšířeného modelu ŠPP, kde výchovného poradce a metodika prevence doplňuje pozice školního psychologa a speciálního pedagoga, případně další pracovníci, kteří tvoří konzultační tým pro poskytování služeb ve škole (viz §7 vyhlášky č. 72/2005 Sb., MŠMT ČR, 2005). Přítomnost školního psychologa nese pozitivita především v oblasti krizové intervence, intervence školních patologických jevů a zároveň je školní psycholog i vhodným mediátorem řešení problémů mezi žáky, pracovníky školy a rodiči. V souvislosti s inkluzivními procesy je žádoucí i pozice speciálního pedagoga. Bartoňová

et al. (2019) dále uvádí, že pro efektivní fungování školního poradenského pracoviště je podstatné, aby fungovala nejen podpora vedení školy, ale také vzájemná spolupráce členů školního poradenského pracoviště mezi sebou i s ostatními pracovníky školy, zvláště třídními učiteli (Bartoňová et al., 2019). Pracovníci školního poradenského pracoviště v součinnosti stanovují podpůrná opatření ve škole. Cílem není stanovování diagnóz, ale navržení konkrétních intervenčních opatření, která vycházejí z popisů edukačních a sociálních obtíží žáků. V rámci předkládané práce se zaměřujeme na specifickou problematiku pasivně sociálně vyčleněných žáků. Zajímá nás, zda a jak je tato žakovská pozice reflektována a jaká forma intervence je v daném kontextu zvažována. Předpokládáme, že intervence může být vedena z různých pozic v rámci školního poradenského pracoviště podle možností a zvyklostí konkrétní školy, proto dále stručně představíme všechny aktéry ŠPP.

Výchovný poradce je obvykle zároveň pedagogickým i poradenským pracovníkem. Práce výchovných poradců je vymezena legislativně včetně požadavků na jejich vzdělání. Mezi hlavní činnosti patří kariérové poradenství, vyhledávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, zprostředkování intervenční činnosti v ŠPP a další (Fialová, 2020). Dále výchovný poradce poskytuje metodickou podporu v oblasti individuálních vzdělávacích plánů nebo podpůrných opatření, zprostředkovává nové metody intervence a diagnostiky učitelскому sboru. na některých školách se věnuje podpoře nadaných žáků. Práce výchovného poradce má pestrý charakter zahrnující činnosti organizační, metodické i intervenční.

V závislosti na počtu žáků ve škole je možné do funkce výchovného poradce jmenovat více členů učitelského sboru, jak ale upozorňuje Fialová (2020), výchovný poradce by měla být osoba pečlivě vybraná, s přirozenou autoritou mezi ostatními pedagogy, žáky i rodiči žáků. Výchovný poradce může mít svým rozkročením mezi rolí poradenskou a pedagogickou také komplikovanější pozici v rámci školního prostředí mezi ostatními kolegy.

Školní metodik prevence je další funkcí pevně ukotvenou v systému školního poradenství a je tím, kdo primárně obstarává metodickou činnost v oblasti prevence rizikového chování. Školním metodikem prevence může být jmenován učitel, který splňuje kvalifikaci pro výkon funkce podle vyhlášky č. 317/2005 Sb. (MŠMT ČR, 2005). Poskytuje metodické, informační a poradenské činnosti zejména z oblasti primární prevence rizikových jevů jako je šikana, závislostní chování, poruchy příjmu potravy, a další. Podílí

se na informování o rizikových jevech vůči škole i rodičům, spolupracuje s učiteli v oblasti podpory zdravého klimatu školy (Fialová, 2020).

Školní metodik prevence se zároveň podílí na tvorbě klíčových dokumentů školy, jakým je například Minimální preventivní program. Jedná se o dokument, který je pro školu podkladem pro nastavení efektivních preventivních opatření. Program se tvoří vždy k aktuálnímu školnímu roku, na jeho sestavení se podílí také další členové ŠPP a pedagogického sboru a program je na konci roku evaluován. Fialová (2020) upozorňuje, že rozsah činností metodika prevence je velmi široký a mnohdy není v silách jednoho pracovníka obsáhnout celou agendu. Proto je nutná úzká spolupráce metodika prevence s ostatními zaměstnanci školy. Zejména pak s ostatními odborníky ze školního poradenského pracoviště. Pokud se ve škole vyskytne problém svou závažností překračující možnost intervence na školní úrovni, pak školní metodik prevence spolupracuje s externími subjekty, například pedagogicko-psychologickými poradnami, střediskem výchovné péče a podobně.

Pozice **školního speciálního pedagoga** není nutnou složkou školního poradenského pracoviště, přesto je s ohledem na inkluzivní trend ve vzdělávání jeho role ve školním prostředí důležitá. Školní speciální pedagog se spolupodílí na vytváření programu pedagogicko-psychologického poradenství ve škole, spolupracuje úzce při tvorbě primárně preventivního programu (Čech & Hormandlová, 2020). Věnuje se diagnostice a depistáži, speciálně pedagogické, případně i etopedické diagnostice, vyhledávání a intervenci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zastává významnou roli při zápisech žáků do povinné školní docházky a dalších činnostech. Profil činnosti speciálního pedagoga se může lišit podle typu školy, skladby žáků a zázemí školy, na které působí. Podle toho se také odvíjí míra zapojení speciálního pedagoga do realizací podpůrných opatření, do metodického vedení asistentů pedagoga a speciálně-pedagogické podpory dalším pedagogickým pracovníkům školy i rodičům žáků. Podobně jako u metodika prevence je u speciálního pedagoga žádoucí také spolupráce s externími subjekty, především se speciálně pedagogickým centrem a dalšími specializovanými pracovišti (Lazarová et al., 2017).

Specifickou, ale stále častější roli mají na školách **školní psychologové**. Palová a Šmahaj (2020) upozorňují na širokou škálu odborných činností, které může psycholog na školách vykonávat a zároveň na nedostatek jejich metodické podpory. Jde zároveň o pozici ohroženou výraznou fluktuací, protože, jak uvádí Lazarová (2017), pracovní

kontrakt s psychologem škola nezřídka uzavírá na dobu určitou podle dostupných, často projektových finančních zdrojů. V pozicích školních psychologů se tak mnohdy ocitají absolventi oboru psychologie s minimální praxí v oboru.

Charakter pozice školního psychologa ovlivňuje i to, že se primárně nejedná o pedagogického pracovníka (Fialová, 2020). V mnoha případech vstupuje školní psycholog do pedagogického terénu na základě zakázky ze strany pedagoga, jiného člena školního poradenského pracoviště, vedení školy nebo rodičů. Je tedy více než jiné pozice v ŠPP závislý na spolupráci s ostatními aktéry školního prostředí. Činnosti školního psychologa jsou v legislativě popsány vyhláškou č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů primárně v oblastech: diagnostiky a depistáže žáků se specifickými poruchami učení, rizikového chování, žáků nadaných, dále konzultační, poradenské a intervenční práce v celém spektru školně poradenské práce, metodické práce a vzdělávací činnosti určené jak kolegům v rámci ŠPP, třídním učitelům, pedagogům i rodičům (Fialová, 2020; MŠMT ČR, 2005). Palová a Šmahaj (2020) identifikovali mezi nejčastějšími činnostmi v náplni práce školního psychologa především diagnostiku vztahů třídního kolektivu, prožitkové hodiny, kontinuální preventivní práci s třídami, adaptační kurzy, krizovou intervenci ad.

Velkým přínosem zařazení pozice školního psychologa do školního poradenského pracoviště je bezprostřední dostupnost odborné psychologické péče pro žáky i zaměstnance školy. Pro školního psychologa je zase nespornou výhodou práce přímo v terénu školy, jeho dobrá znalost, možnost systematického a dlouhodobého působení. Jak zdůrazňuje Lazarová (2017), pro kvalitní výkon profese je ovšem důležitá metodická opora, systém supervize a celoživotního vzdělávání ve spolupráci s profesními organizacemi, jako například Asociace školní psychologie nebo Národní pedagogický institut ČR (dříve Národní ústav pro vzdělávání).

V rámci našeho šetření zařazujeme do výčtu pracovníků školního poradenského pracoviště také **sociálního pedagoga**, byť v současné době není pozice sociálních pedagogů v zákoně o pedagogických pracovnících ukotvena a není přesně definovaná ani jejich činnost. Mnohé základní školy však zvláště v souvislosti s přechodem na distanční výuku v průběhu pandemie Covid-19 ocenily pomoc sociálních pedagogů při komunikaci s rodinami dětí sociálně znevýhodněných nebo z nefunkčního rodinného zázemí žáků. Zde sociální pedagogové řešili především nedostatečnou domácí přípravu, nezapojování do výuky a plnili roli jakéhosi mediátora mezi školou a rodinou (Hurychová, 2022). Sociální

pedagog zároveň spolupracuje s Orgánem sociálně právní ochrany dětí, s kurátory i s dalšími organizacemi navázanými na systém pomoci ohroženým a znevýhodněným dětem.

4.3 Role školního poradenského pracoviště v kontextu problematiky sociálního vyčlenění

V České republice i v dalších evropských zemích je jednou z klíčových povinností školy a potažmo školního poradenského pracoviště zajistit všem žákům v rámci výchovně vzdělávacího procesu bezpečné prostředí a pozitivní podpůrnou atmosféru ve třídách. V tomto kontextu byla pozornost odborníků i praktiků ve školství zaměřena primárně na prevenci rizika sociálně patologických jevů, při nichž v souvislosti se sociálními vztahy v třídním kolektivu může dojít k ohrožení fyzického nebo mentálního zdraví žáků. Pozornost byla ve výzkumu i v praxi věnována především fenoménu školní šikany, jenž je obecně definován koexistencí tří komponent, a to agresivního chování, opakovaností šikany v určitém časovém období a nerovnováhy sil jednotlivých stran⁴.

Janošová et al. (2014) poukazují na jedné straně, na rostoucí informovanost laické i odborné školní veřejnosti ohledně tématu šikany, na masivní rozvoj školních preventivních programů a na druhé straně na nejednoznačný konsensus v chápání, jaké konkrétní behaviorální projevy a v jakém kontextu mají být pokládány za šikanu, za ostrakizaci⁵, nebo kdy je vyčlenění z kolektivu vrstevníků dokonce legitimní (Janošová et al., 2014, 2020). Autorky (Janošová et al., 2014) poukazují na fenomenologický posun šikany k méně nápadným formám, jako je psychická a vztahová šikana, zahrnující pomluvy, ignorování a podobně. V posledních letech je významným subtématem šikany také kyberšikana vedená prostřednictvím digitálních technologií.

Přes rozšíření optiky, kterou je na jev šikany pohlíženo a zahrnutí jejích nepřímých forem, je stále pozornost prevence a intervence upírána k jevům, kdy dochází k závažné újmě na fyzickém nebo mentálním zdraví z důvodu souvisejícího s poruchou sociálních vztahů v třídním kolektivu. Pracovníci školních poradenských pracovišť se v prevenci a intervenci soustředí na jevy vztahující se k přímé šikaně a poruchám norem třídy,

⁴ Definici školní šikany, operacionalizaci jejích komponent i aktuálnímu kontextu proměn tohoto fenoménu se věnuje celá řada zahraničních i českých autorů (např. Janošová et al., 2014; Kolář, 2011; Rigby, 2002 a další). V předkládané práci pozornost směřujeme k jevu pasivního sociálního vyčlenění žáků, který záměrně s jevem přímé šikany **nespojujeme**.

⁵ V českém prostředí je známé dělení stupňů šikany u Koláře (2001), který ve své teorii vývoje šikany popisuje ostrakizaci s projevem sociální exkluze u zárodečného stadia šikany.

kdy se třídní kolektiv sjednotí proti určité skupině nebo žákovi. Palová a Šmahaj (2020) ve své studii práce školních psychologů na základních školách dokládají, že sami školní psychologové hodnotí vlastní kompetence za dobře zvládnuté právě v kategoriích reflexe skupinové dynamiky, méně si však věří v práci s neaktivními dětmi. Podobně Janošová et al. (2020) ve studii poukazují na pasivní formy vyčleňování provázené odtážitostí, sociálním nezájmem a okrajovou pozicí žáka, aniž by byly průvodním jevem narušené vztahy v třídním kolektivu. Tradiční preventivní programy a postupy se dle autorek nejeví v těchto případech jako dostatečně funkční.

O to více vnímáme jako podstatné rozšířit pohled na sociální vyčleňování v prostředí školní třídy také o případy pasivního sociálního vyčleňování a diferencovat vhodné intervenční postupy.

5 AKTUÁLNÍ VÝZKUMNÉ STUDIE SLEDOVANÉHO FENOMÉNU

Téma sociálního vyčlenění je v odborné literatuře a ve výzkumu reflektováno v mnoha významových kontextech, s použitím rozdílné terminologie i různého teoretického zázemí. Na následujících řádcích se pokusíme přiblížit výzkumnou linku v aktuální zahraniční a částečně i v české odborné literatuře, která rámcově vedla naše uvažování nad tématem, a to jak v plánování výzkumného šetření, tak v průběhu reflexe výsledků a výzkumných zjištění.

Téma sociálního vyčlenění v kontextu školy není reflektováno tak početně a konceptuálně, jako téma inkluze a sociální koheze (Veerman & Denessen, 2021). K tématu sociální exkluze jsme tedy v prvním kroku přistoupili inverzním způsobem, skrze nahlédnutí dimenzí sociální soudržnosti v prostředí školy. Sociální soudržnost ve škole je v literatuře dobře zmapována jako vícerozměrný konstrukt. Autoři Veerman a Denessen (2021) v závěru své aktuální přehledové studie konceptualizace a nástrojů měření sociální koheze na školách vybízejí, aby se výzkum obrátil více k roli učitelů a pracovníků škol při podpoře sociální soudržnosti ve třídách a k tomu, jak konkrétní vzdělávací kontexty podporují nebo brání sociální soudržnosti, tedy kde jsou možná skrytá ohniska sociální exkluze.

Terminologicky a významově téma sociální exkluze či sociálního vyčlenění v odborné literatuře variuje podle zvoleného výzkumného kontextu (sociální znevýhodnění, mezilidské vztahy, viktimizace a podobně) i podle různých psychologických přístupů k pochopení dopadu sociálního vyčlenění. Ecková a Riva (2016) ve sborníku *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* tuto rozmanitost tematizují a představují se širokým týmem spoluautorů celou škálu oborových pohledů na sociální exkluzi. Popisují fenomén exkluze optikou sociálních neurověd, pracovní a organizační psychologie, klinické psychologie, a to v různých výzkumných kontextech (pracoviště, škola) i s ohledem na různé cílové skupiny (žáci, zaměstnanci, pacienti). Základní optikou spojující jednotlivé kontexty je pohled autorů publikace na sociální vyčlenění jako na zkušenost jedince, ocitajícího se stranou od ostatních buď fyzicky (sociální izolace) nebo emocionálně (šikana, ignorace, ostrakismus). Spoluautoři publikace *Social exclusion: Psychological approaches to understanding*

and reducing its impact také shodně poukazují na riziko, kdy sociální vyčlenění přispívá ke vzniku a rozvoji psychických poruch, včetně úzkostných poruch, depresí a poruch osobnosti (Fung et al., 2016; Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2016). Autoři vyzývají k dalšímu výzkumu v hledání souvislosti mezi sociálním vyčleněním a různými diagnostickými kategoriemi DSM-5, přičemž uvažují o možném vnímání sociálního vyčlenění jako transdiagnostického rizikového faktoru řady klinických stavů.

Další velký tematický okruh tvoří literatura a výzkum zabývající se vyčleněním ve smyslu odmítání vrstevnické skupiny, šikany, viktimizace (Asher & Paquett, 2003; Strohmeier & Noam, 2012 a další). Pokud se však chceme pohybovat za hranicemi tématu explicitně odmítaných dětí se znaky šikany a zabývat se souvislostmi pasivního vyčlenění, je toho známo mnohem méně. Studii vybraných výsledků výzkumu osamělosti, pasivního vyčlenění, slabých sociálních vazeb a jejich významu pro další psychologická témata nabízí například Kerrová (2021). Jedná se však spíše o nesystematický výběr témat s přesahem do výuky studentů psychologie. Woodhousová et al. (2012) ve studii *Development of Loneliness Through Adolescence and Young Adulthood: Its Nature, Correlates, and Midlife Outcomes* zkouší vyplnit tuto mezeru ve výzkumu zkoumáním pocitu osamělosti v období dospívání v kontextu vrstevnických vztahů. Ve výstupech poukazují na variabilitu jevu a odlišné podskupiny vyčleněných dětí, včetně skupiny, která nespadá do kategorie problémových či explicitně vyčleněných dětí. U této skupiny plachých či nesmělých dětí pak autoři upozorňují na jiné riziko, a to riziko chronické osamělosti a rozvinutí psychických obtíží. Také Elenbaasová a Killenová (2016) uvádějí, že sociální vyčlenění a pojmy jako odmítnutí, ostrakismus, diskriminace či sociální izolace se vztahují v literatuře k poměrně různorodým jevům, které je třeba citlivě odlišovat, protože mají konsekvence i v odlišném charakteru prevence a intervence.

Podobným způsobem reflektuje téma pasivního sociálního vyčlenění tým českých autorů Janošová et al. (2020) z Psychologického ústavu Akademie věd ČR, kteří se věnují fenoménu vyčleňování v prostředí školní třídy. Jejich studie realizovaná z pohledu učitelů přináší mimo jiné zjištění, že projevy vyčleňování vrstevníky v porovnání s přímými útoky (fyzickými nebo verbálními) mohou pozorovatelé posuzovat s jistou ambivalencí nebo jako méně závažné. Z pohledu učitele tak může být komplikované rozpoznat, kdy se s pasivním sociálním vyčleněním ve třídě setkává a rozlišit, zda tato situace vyžaduje specifickou intervenci. Studie (Janošová et al., 2020) přináší každopádně zajímavý pohled na otázku diferenciaci vyčleňování z hlediska pedagogického přístupu a vznáší otázku

nad charakterem pasivních forem vyčleňování, nad připraveností učitelů vnímat tento inkoherentní jev bez přímé souvislosti s šikanou⁶ a otevírá pomyslně i otázku dobrovolného vyčleňování jako vědomého jednání žáka, který se stahuje z vrstevnického kolektivu.

Přesah k našemu tématu nabízí také dílčí výstupy výzkumu *Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů*⁷ realizovaný pod vedením Katedry psychologie FF OU (Kundrát et al., 2022; Kundrát & Benešová, 2021), který inovativně pracuje s metodou interaktivních vizuálních metafor. Projekt vychází ze zázemí výzkumů sociometrického statutu (Moreno, 1942) a na kterou navázala řada sociometrických metod (Newcomb et al., 1993) využívaných k posuzování vztahů mezi žáky v třídních kolektivech. Pro účely naší práce není použití typické sociometrie třídy vhodné, proto jsme se sociometrii explicitně nevěnovali. Dílčí výstup interaktivních vizuálních metafor (Kundráta et al., 2022) nám velmi rámcově posloužil v iniciační fázi výzkumu jako podnětový materiál pro neformální skupinový rozhovor ve vybraném školním poradenském pracovišti.

Zajímavým výzkumným směrem, který se s naším tématem potkává, i když z jiné, pedagogicky orientované optiky, je problematika žáků ve výuce takzvaně neangažovaných, tichých. Rossová (2020) ve své práci *Ghosts in the classroom: Passive disengagement and its implications for teachers* odkrývá prostřednictvím etnografického přístupu subtilní jev pasivního nezapojení do výuky a upozorňuje, že koncept pasivní neangažovanosti ve výuce není v literatuře ani v pedagogické práci příliš reflektován, což vede k mezeře ve výzkumu i praxi (Ross, 2020). Rossová s oporou empirické práce deklaruje, že pasivní studenti odtržení od výuky jsou ohroženi problémy nejen ve studijní oblasti, ale také v oblasti emocionální i sociální. Neangažovaní studenti také častěji předčasně ukončují studium, vykazují méně efektivní seberegulaci směrem k cílům učení, což může mít důsledky v celoživotním učení.

V českém prostředí se fenoménu „tichých žáků“ věnuje tým Kláry Šed'ové z Ústavu pedagogických věd Masarykovy univerzity v Brně. Dlouholeté výzkumné aktivity týmu

⁶ Autoři studie (Janošová et al., 2020) si všimají, že čeští učitelé jsou dobře obeznámeni s teorií pěti stadií vývoje šikany M. Koláře (2001, 2011), v dané problematice prokazují dobrou orientaci. V rámci tématu pasivního sociálního vyčlenění však vnímáme potřebu vykročit tzv. „out of box“, mimo tento explanační rámec.

⁷ Autorka práce je jednou z řešitelek projektu TAČR Éta TL03000240 „Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů“. Předkládaná práce není svým zaměřením ani zvoleným designem součástí projektového záměru. Na málo reflektovaný fenomén pasivně vyčleněných dětí však některé z dílčích výstupů poukázaly (Kundrát et al., 2022).

zkoumají především žákovské participační vzorce, jejich dopad a otázku, zda a jak tyto vzorce z pozice vzdělavatelů ovlivňovat (Šedřová & Navrátilová, 2020; Šedřová et al., 2020).

Problematika diferenciací efektivní intervence u žáků označovaných jako tiší, vyčlenění, osamělí, odpojení, odtažití a podobně je dalším subtématem, které lze v odborné literatuře identifikovat. Téma intervence otevírá například Kerrová (2021), Mathews et al., (2022) a zdůrazňují riziko jakési smyčky osamělosti, kdy žáci držící se stranou kolektivu, aniž by si to uvědomovali, se v sociálních situacích stávají úzkostnými a sociální svět začínají vnímat jako ohrožující. To vede zároveň k tendenci vyvolávat u druhých chování, které potvrzuje jejich negativní sociální očekávání, čímž je podporován neustálý koloběh osamělosti. Autoři proto apelují na intervenci, díky které se žáci mohou naučit rozpoznat a korigovat maladaptivní myšlenky a chování spojené s pasivním vyčleněním.

Také Janošová et al. (2020) uvádí, že finálním cílem pracovníků škol je v ohledu (nejen pasivně) vyčleněných žáků jejich zapojení do třídního společenství a dosažení respektu kolektivu. Autoři doporučují, aby pro porozumění, jak učitelé vnímají a diferencují formy vyčleňování, bylo detailněji zkoumáno, na základě jakých projevů a okolností tak činí. Pozornost by podle nich měla být věnována i vhodným strategiím pro začleňování žáků na okraji třídy.

V naší nekonceptualizované reflexi aktuálního výzkumu pasivního sociálního vyčlenění v třídním kolektivu musíme v neposlední řadě zmínit skupinu studií, které vzešly z bezprecedentní pandemické situace v letech 2020–2021, s přesahem do současnosti. Řada těchto studií se věnovala mapování a důsledkům situace, kdy náhlé sociální odloučení a uzavření škol vedlo ke zvýšené osamělosti a nepohodě žáků (Ernst et al., 2022; Loades et al., 2020 a další). Ačkoli sociální izolace není nutně synonymem osamělosti či vyčlenění, studie prováděné v kontextu pandemie Covid-19 naznačují souvislost se zhoršením psychického zdraví dětí a adolescentů.

Pedagogové byli v tomto období vyzýváni (ČOSIV, 2021), aby cíleně sledovali signály a neobvyklé projevy ze strany žáků i jejich okolí, jako například výraznou a opakovanou psychickou nepohodu, zhoršování prospěchu, celkové neprospívání žáka a v případě jejich identifikace podnikli kroky vedoucí k podpoře žáka.

Fakt, že se dlouhé období izolace propsalo do chování žáků, zvýšeného výskytu sociální odtažitosti nebo úzkostnosti, reflektovali často sami respondenti našeho výzkumného šetření. Přesto jsme se snažili v rámci naší práce období pandemické situace

explicitně netematizovat a akcentovat v rozhovorech reflexi „neviditelné“ sociální pozice pasivního vyčlenění v rámci školní třídy a uvažování nad možnou intervencí ze strany pracovníků školních poradenských pracovišť.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V teoretické části práce byla nastíněna problematika sociálního vyčlenění, kontury současného diskurzu sociálního vyčlenění (nejen) v kontextu školy a vymezeny některé centrální pojmy, se kterými v naší práci operujeme. Poukázali jsme na značnou variabilitu možných motivů sociálního vyčlenění a problematickou identifikaci pasivně sociálně vyčleněných žáků. Z pohledu vývojové psychologie bylo jako rizikové vydefinováno období rané adolescence a související psychické koreláty vyčlenění v tomto vývojovém období.

V neposlední řadě byla pozornost věnována potřebě intervence ve školním prostředí s potenciálem výrazně ovlivnit na počátku dospívání socio-emoční (ne)přizpůsobení žáků.

Předložené výzkumy z teoretické části práce poukázaly nejen na nejednoznačnou terminologii vztáženou čistě k jevu pasivního sociálního vyčlenění, ale i na nejednoznačné projevy a vnímání jevu. Pokud chceme zaměřit pozornost primárně na téma **pasivních forem sociálního vyčleňování v rámci školní třídy**, potřebujeme se posunout od viditelného ke skrytému. Jak upozorňuje Rossová (2020), zkoumat neangažovaného žáka, a to ať již prizmatem pedagogickým, tedy z pohledu (ne)zapojení do výukového procesu nebo prizmatem psychosociálním, tedy z pohledu jeho sociálního (ne)začlenění, znamená v důsledku zkoumat svým způsobem „neviditelný“ jev. Pro zkoumání takto subtilního a málo popsaného fenoménu se nabízí kvalitativní etnografický přístup, který by umožnil podrobně nahlédnout do vrstevnické interakce a na subjektivní prožívání pasivně vyčleněných žáků na periferii třídy. S ohledem na problematický vstup do terénu v pozici zúčastněného pozorovatele i na možnou stigmatizaci žáků jsme se však rozhodli pro zkoumání prostřednictvím pohledu těch, kteří by z podstaty své role mohli být „etnografy“ sociálních vztahů ve škole, tedy pracovníky školních poradenských pracovišť. I zde jsme museli zvážit volbu vhodného metodologického přístupu s jistou mírou analytické citlivosti interpretativního designu. Snaha zachytit obraz pasivního sociálního vyčlenění v každodenním školním životě, zachytit, jak aktéři našeho výzkumu v horizontu svého žitého světa vnímají a utvářejí své neteoretické vědění o zkoumaném fenoménu, i jak vnímají sami sebe jako aktéry intervenčních procesů (Lorenzová, 2015), nás vedla k volbě sociálně konstruktivistického výzkumného paradigmatu.

V tomto ohledu se logickou volbou stala konstruktivistická zakotvená teorie vyhovující ontologickým a epistemologickým předpokladům vycházejícím ze sociálního konstruktivismu (Charmaz, 2006). Konstruktivismus předpokládá relativní existenci množství sociálních realit, uznává vzájemné vytváření vědění poznávajícího i poznávaného v průběhu výzkumu a usiluje o porozumění subjektivním významům respondentů (Dudová, 2010; Charmaz, 2006).

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat fenomén pasivně vyčleněných žáků ve třídě specificky na druhém stupni základní školy z perspektivy pracovníků školních poradenských pracovišť.

S přihlédnutím k naší epistemologické pozici byly hlavní výzkumné otázky formulovány široce a otevřeně. V potaz jsou brány i vedlejší výzkumné otázky, jejichž položení má, v souladu s konstruktivistickou zakotvenou teorií (Dudová 2010; Charmaz, 2006) volnou oporu v předpokladech nastíněných v teoretické části práce a implicitně předpokládají doplnění teoretických východisek za pomoci reflexe zkoumané reality.

První okruh výzkumných otázek klademe s cílem zmapovat možné charakteristiky pasivně sociálně vyčleněného žáka a v návaznosti na tento způsob identifikace žáka pasivně vyčleněného z kolektivu z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť:

Jaké jsou charakteristiky pasivně sociálně vyčleněného žáka z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť?

Zda a jakým způsobem identifikují žáky pasivně sociálně vyčleněné z třídního kolektivu pracovníci školních poradenských pracovišť?

Další oblastí výzkumného zájmu pak byly způsoby a strategie, jakými pracovníci školních poradenských pracovišť na pasivně vyčleněné reagují a všímá si i důsledků intervence, tedy jaký typ intervence je z pohledu pracovníků školního poradenského pracoviště (ne)efektivní.

Zda a jakým způsobem probíhá intervence zacílená na žáky pasivně sociálně vyčleněné z třídního kolektivu z pozice pracovníků školních poradenských pracovišť?

S ohledem na rozdílný charakter těchto otázek volíme analytický postup, kdy na první okruh otázek odpovídáme tematickou analýzou a v dalším kroku volíme přístup procesualní, tedy design konstruktivistické zakotvené teorie.

Vedlejší výzkumné otázky jsou formulovány jako pomocné, s ohledem na měkké schéma polostrukturovaného rozhovoru, a to v pyramidovém modelu, který byl flexibilně pozměňován v průběhu rozhovoru:

Znáte ze své praxe případy dětí pasivně sociálně vyčleněných z třídního kolektivu?

Podle čeho je pracovník školního poradenského pracoviště může poznat?

Jaké jsou z vašeho pohledu charakteristiky pasivně vyčleněného žáka?

Kdy vnímáte, že je/není pasivní vyčleňování z kolektivu v pořádku?

Specifické otázky směřující k intervenci u pasivně sociálně vyčleněných žáků:

Jakým způsobem se u pasivně vyčleněných žáků rozhodujete o realizaci intervence?

Jaké důvody k intervenci bezprostředně vedou?

Jak vnímáte možnosti, a naopak limity intervenčních strategií u pasivně vyčleněných žáků?

Jak zpětně hodnotíte svá rozhodnutí ohledně intervence u pasivně vyčleněných žáků?

Jaké intervence u pasivně vyčleněných žáků hodnotíte jako úspěšné nebo neúspěšné?

Jak probíhá uvažování o intervenci v dlouhodobějším horizontu?

Vedlejší výzkumné otázky mají zpřístupnit informace, které umožní odpovědět i na hlavní výzkumné otázky.

7 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Východiskem pro volbu výzkumného designu a metody výzkumu použité v předkládané práci byl záměr porozumět podrobněji málo reflektovanému fenoménu žáků pasivně sociálně vyčleněných z třídního kolektivu z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť. Důvody volby pohledu na zkoumaný jev právě optikou pracovníků ŠPP jsme nastínili v předchozí kapitole, kde jsme také formulovali dva základní okruhy výzkumných otázek.

S ohledem na skupiny výzkumných otázek s odlišným charakterem jsme zvažovali dvě (spojité) cesty v analýze dat. První okruh je směřován k mapování zkušenosti a mentální reprezentaci fenoménu pasivně sociálně vyčleněných žáků z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť a druhý okruh sleduje proces intervence u daného jevu ze strany pracovníků ŠPP.

První okruh analyzujeme za pomoci nástrojů tematické analýzy, jako parciálního kroku zakotvené teorie (Tuckett, 2005). V této části analýzy identifikujeme, které znaky pasivně vyčleněných žáků pracovníci ŠPP považují za charakteristické, kterých si všímají, které naopak takzvaně nevidí nebo nepovažují za signifikantní.

Druhý okruh otázek se zaměřuje na proces intervence, kdy jsou pracovníci školního poradenského pracoviště sami aktéry intervenčních procesů (Lorenzová, 2015). Jde tedy o vyšší stupeň analýzy s cílem zachytit proces a jeho určité zákonitosti tak, jak se vynořují z perspektivy a zkušenosti zkoumané osoby. Tento záměr vedl k volbě sociálně konstruktivistického výzkumného paradigmatu a designu konstruktivistické zakotvené teorie.

7.1 Metody výzkumu

Konstruktivistická zakotvená teorie (*Constructivist Grounded Theory, CGT*) je součástí rodiny metod s interpretativní tradicí (Charmaz, 2006, 2008) a navazuje na východiska původní zakotvené teorie autorů Glasera a Strausse (blíže Mills et al., 2006). Konstruktivistická zakotvená teorie má však svá specifika daná především paradigmatickými předpoklady a tematizovaným odstupem od pozitivistického východiska

původní zakotvené teorie. CGT na rozdíl od původní verze zakotvené teorie nepředpokládá, že je realita objektivně poznatelná (Charmaz, 2006). Proces poznání je interakcí jevů a jejich interpretace, a to jak z pozice aktéra, tak výzkumníka. Dudová (2010) upozorňuje, že v CGT výzkumník nejen přebírá perspektivu zkoumaného, ale zároveň se zamýšlí nad způsobem konstrukce této perspektivy. Takový přístup k poznání reality je vhodný při zkoumání nových nebo nestrukturovaných témat. Zvolená metoda konstruktivistické zakotvené teorie vede tedy k vytvoření dobře saturovaného konceptu (Řiháček et al., 2013), který nám pomůže jev lépe pochopit. Záměrně zde nehovoříme o tvorbě teorie, protože v souladu s Charmazovou (2006) chápeme konstruktivistickou zakotvenou teorii jako obecný model práce s daty, bez nároku, aby reprezentovala úplný obraz zkoumaného jevu, jak je to někdy postulováno u tradiční zakotvené teorie (Řiháček et al., 2013).

Šimandl a Dobiáš (2021) z metodologického pohledu upozorňují na některé další rozdíly v přístupu tradiční a konstruktivistické zakotvené teorie, z nichž chceme zmínit především přístup k práci s literaturou, pojetí teoretické senzitivity a terminologii při definování vztahů mezi kategoriemi.

CGT na rozdíl od tradiční zakotvené teorie především nestaví požadavek, aby výzkumník do terénu vstupoval jako „tabula rasa“, bez dřívějšího studia teorií a odborné literatury. Charmazová (2006) nepožaduje studium relevantní literatury až po skončení výzkumu, tak, jako tradiční přístup zakotvené teorie. My se domníváme, že výzkum nikdy nemůže být zcela očištěn od výzkumníkových prekonceptů, znalostí, kulturních stereotypů, vnímáme spíše jako důležité je v průběhu výzkumu reflektovat.

V otázce teoretické senzitivity jsou jednotlivé přístupy zakotvené teorie poměrně ve shodě. Teoretickou senzitivitu přináší pečlivé ohledávání terénu a neustálá reflexe zkoumané skutečnosti v průběhu analýzy dat (Charmaz, 2006). Šimandl a Dobiáš (2021) vidí broušení teoretické senzitivity v neustálém kladení si otázky nad významem získávaných dat a hledání té nejpriléhavější možné odpovědi.

Další oblastí, kde jsou možné nuance mezi přístupy zakotvené teorie, je práce s kategoriemi a vztahy mezi nimi. Z původního dělení u Strausse a Corbinové (1999) jsou známé metody otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního kódování. V designu Charmazové (2006) se však setkáme s metodami nazvanými jako počáteční kódování, zaměřené kódování a teoretické vzorkování. Birksová a Millsová (2022) považují tyto typy kódování za více méně shodné, rozdíl mezi nimi je především ve směřování

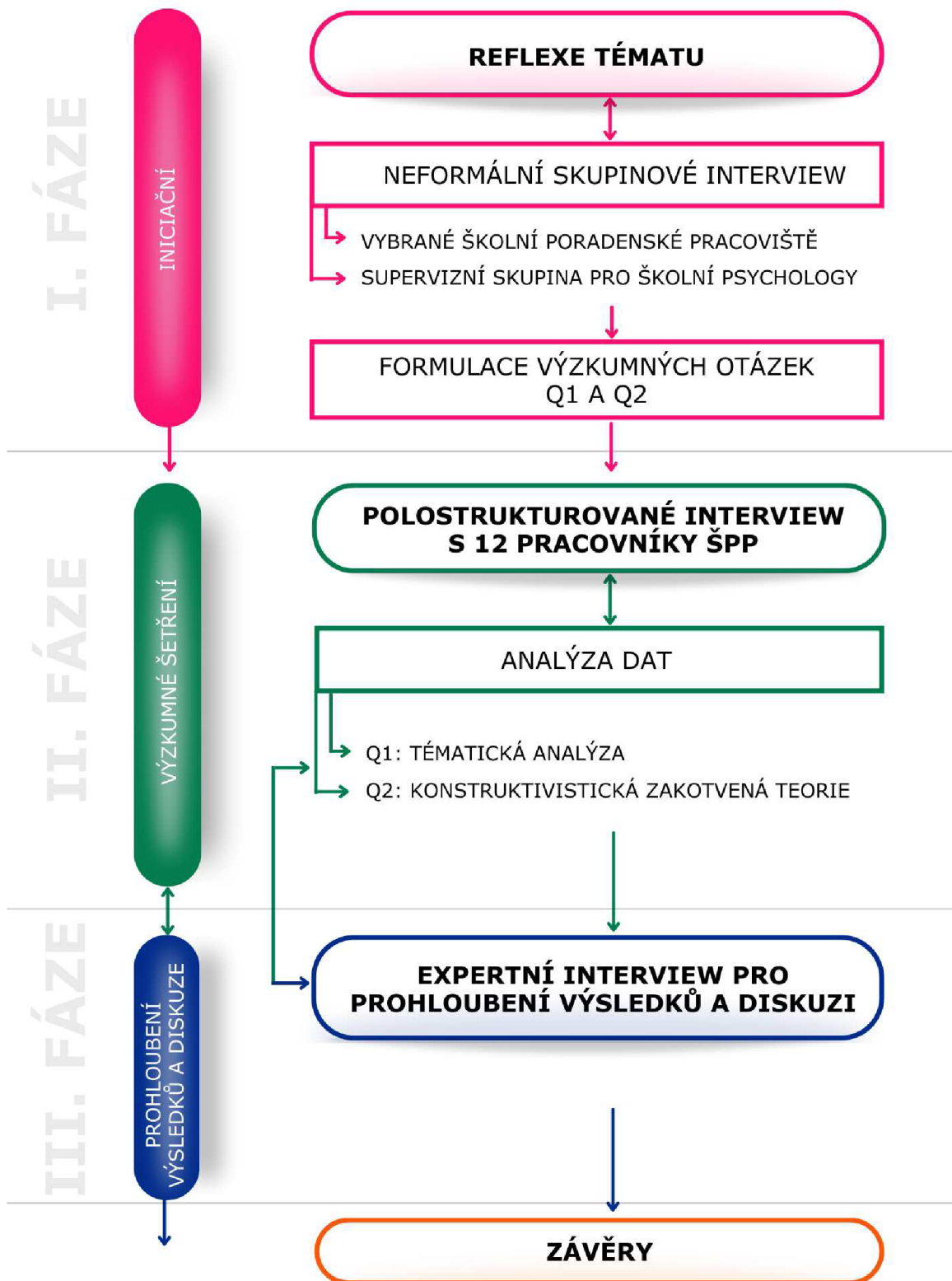
selektivního kódování k tvorbě centrální kategorie, což Charmazová (2006) striktně nevyžaduje a důležitost centrální kategorie je upozaděna na úkor podrobnějšího popisu vztahu mezi kategoriemi (Šimandl & Dobiáš, 2021).

7.2 Fáze výzkumu

Při snaze o metodologickou konzistenci předkládané práce jsme při stanovení jednotlivých kroků sběru dat postupovali jednak s ohledem na doporučenou strukturu práce s daty v konstruktivistické zakotvené teorii a zároveň tak, abychom byli schopni se co nejvíce přiblížit zkoumanému jevu. Vzhledem k faktu, že jsme fenomén pasivního sociálního vyčlenění v rámci školní třídy zkoumali pohledem pracovníků ŠPP, bylo pro nás podstatné v iniciační fázi výzkumu dobře vymežit „terén“, ve kterém se budeme pohybovat a formulovat základní okruhy výzkumných otázek.

V průběhu výzkumu jsme se pohybovali v krocích (viz obrázek 4), které nás vedly třemi fázemi výzkumu, a to od iniciační fáze s širší reflexí tématu s dvěma neformálními skupinovými rozhovory (s cílem přesnější formulace a zacílení výzkumných otázek), přes výběr respondentů pro polostrukturované rozhovory, následované stěžejní fází rozhovorů a analýzou dat, až po konečnou kontextualizaci dat a zpětnou expertní vazbu pro prohloubení výsledků a diskuzi.

Obrázek 4: Průběh výzkumného šetření



V rámci přístupu konstruktivistické zakotvené teorie je pro sběr dat doporučováno takzvané aktivní dotazování a rozumějící rozhovor (Dudová, 2010). Jde o jakýsi opakovaný pohyb mezi aktivním nasloucháním, porozuměním a kritickou reflexí (Charmaz & Belgrave, 2012).

Rozdílný pohled můžeme zaznamenat nad otázkou strukturovanosti rozhovoru. Rozumějící rozhovor by měl vytvořit atmosféru rovnocenného partnerství, což může být u strukturovaného tázání problematické. My jsme volili přípravu základního schématu výzkumných otázek, které tvořilo kostru a základní nit' rozhovoru. Ten jsme však nechali volně plynout podle interakce s respondentem.

Výpovědi v rozhovoru pak slouží k formulaci obecných témat, z nichž jsou induktivním způsobem získávána témata, která charakterizují zkoumaný jev. V našem případě jsme metodu rozhovorů doplnili také datovým materiálem z výše popsaných kroků. Důvodem nám byla snaha o bohatost dat, dobře zacílený výběr respondentů a určitá míra teoretické transferability (Švaříček & Šed'ová, 2007). V jednotlivých krocích analýzy, které blíže popisujeme v kapitole Analýza dat, jsme se v souladu s iterativní metodou vraceli opakovaně od dílčích výsledků k datovému materiálu a zpět.

8 METODA VÝBĚRU VÝZKUMNÉHO SOUBORU A JEHO CHARAKTERISTIKY

Design konstruktivistické zakotvené teorie, který jsme zvolili jako metodologickou linku pro práci s daty v předkládané práci, určil i způsob výběru výzkumného souboru. Designy zakotvené teorie pracují s principem teoretického vzorkování, kdy respondenty vybíráme graduálně na základě konceptů vynořujících se v průběhu analýzy dat (Butler et al., 2018).

Jak upozorňují Řiháček et al. (2013), v zakotvené teorii nejde primárně o to, popsat předem danou skupinu lidí, ale vytvořit datový materiál s explanační silou. Výzkumný vzorek se tak rozšiřuje v návaznosti na průběh výzkumného procesu, tvorby dat a jejich saturovanost. Zachycení základního procesu či jevu nemusí být v datech zpočátku patrná, proto je žádoucí postupné rozšiřování a redefinování vzorku až k momentu, kdy případy již nepřinášejí významově nové informace. Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2007), nelze se ani v principu teoretického vzorkování vyhnout riziku, že je výběr výzkumného souboru dopředu determinován. Vždy zvažujeme strukturu vzorku a jeho charakteristiky, dostupnost a další okolnosti. Přesto teoretické vzorkování považujeme za jednu z důležitých podmínek pro získání validních výsledků.

8.1 Způsob výběru a charakteristika výzkumného souboru

Kapitoly v teoretické části práce poukázaly na roli školních poradenských pracovišť jako míst, které jsou těžištěm intervenční práce na školách, a jejich pracovníků jako klíčových osob v záchytu jevu pasivního sociálního vyčlenění. Zároveň jsme vymezili období rané adolescence jako kritické pro jev pasivního vyčlenění ve školním kolektivu, kdy vzrůstá důležitost skupinové identity. Pohybujeme se v období, kdy se většina fyzického a sociálního života dětí odehrává v uzavřeném prostředí školy, ale kdy již probíhá či proběhla tranzice přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy (Elenbaas & Killen, 2016; Van Roekel et al., 2010).

Cílovou skupinou našich hloubkových rozhovorů byli obecně stanoveni pracovníci školských poradenských pracovišť s gescí pro 2. stupeň ZŠ. Pro první kontakt s terénem nám cennou roli „dveřníka“⁸ poskytli v iniciační fázi výzkumu účastníci neformálních skupinových rozhovorů (blíže kapitola 9). Před prvním vstupem do terénu jsme v iniciační fázi zvažovali také variantnost vzorkování, a to jak uvnitř ŠPP (zastoupením různých pozic v rámci ŠPP, úplné x neúplné ŠPP), tak na úrovni mezosystému (školy). Zde jsme alespoň v první fázi sběru dat sledovali variantnost dle velikosti, umístění (městská, sídlištní, venkovská škola), případně zaměření školy (běžná, výběrová sportovní, jazyková škola atd.) pro podporu teoretické citlivosti a zjištění, zda některý z parametrů může mít případně vliv na charakter sledovaného jevu. V průběhu sběru dat jsme pak více postupovali metodou sněhové koule, kdy nás participanti odkazovali na pracoviště ŠPP a kolegy, kteří by k dané problematice mohli přinést cenné informace.

Při stanovení kritérií výběru respondenta jsme postulovali rámcově dvě základní podmínky:

a) Pracovník školního poradenského pracoviště s dosahem na 2. stupeň základní školy

b) Délka praxe respondenta ve školství minimálně 3 roky – zde jsme vycházeli z předpokladu, že pro datovou nasycenost budou přinášet bohaté informace respondenti s jistou mírou zkušeností, která se zvyšuje s praxí. Vzhledem k velké fluktuaci na místech školních psychologů (srov. kap. 4), kteří nakonec tvořili hlavní část našich respondentů, a většímu množství nováčků v oboru školní psychologie, jsme si nakonec hranici stanovili na alespoň 3 roky praxe ve školství. Někteří respondenti se sice již delší dobu ve školství pohybují, ale na pozici pracovníka ŠPP působí teprve krátce.

Hlavní technikou sběru dat se stal hloubkový semistrukturovaný rozhovor. Rozhovory se ve většině případů uskutečnily přímo v pracovnách školního poradenského pracoviště. Výhodou v takovém případě byla možnost doplnit si rozhovor o terénní poznámky z prostředí školy a konkrétního pracoviště. Z dvanácti rozhovorů byly čtyři rozhovory vedeny online, z důvodu nemoci respondenta nebo z důvodu místní vzdálenosti ŠPP. Rozhovory probíhaly v období od prosince 2021 do října 2022. Jádrová část rozhovorů nejčastěji trvala zhruba 40 minut. Základní informace o respondentech uvádíme v tabulce 3.

⁸ Švaříček a Šedová (2007) jako dveřníka (gatekeeper) označují klíčovou osobu, která vyjedná vstup do zkoumaného prostředí.

S ohledem na zachování anonymity jsme respondentům přidělili jméno s počátečním písmenem dle abecedy podle pořadí rozhovorů.

Tabulka 3: Základní charakteristiky výzkumného souboru

RESPONDENT	ROLE VE ŠKOLNÍM PORADENSKÉM PRACOVÍŠTI	POHLAVÍ	PRAXE VE ŠKOLSTVÍ	VĚK	FORMA ROZHOVORU
Alena	výchovný poradce	žena	10 - 15	35+	prezenčně
Barbora	metodik prevence	žena	15 - 20	50+	prezenčně
Ctirad	školní psycholog	muž	5 - 10	30+	online
Dana	výchovný poradce	žena	20 - 25	60+	prezenčně
Eliška	etoped, metodik prevence	žena	15 - 20	55+	online
Františka	školní psycholog	žena	5 - 10	30+	online
Gabriela	školní psycholog	žena	5 - 10	30+	prezenčně
Hana	školní psycholog	žena	3 - 5	45+	prezenčně
Ida	sociální pedagog	žena	5 - 10	45+	prezenčně
Jana	metodik prevence	žena	20 - 25	55+	online
Karolína	školní psycholog	žena	3 - 5	25+	prezenčně
Lukáš	školní psycholog	muž	3 - 5	25+	prezenčně

Dalšími skupinami respondentů, kteří nám pomohli jak v orientaci v prostředí výzkumu, tak posléze v prohloubení výsledků výzkumu, byli účastníci neformálních skupinových rozhovorů a v závěrečné fázi výzkumu pak vybraní experti z oblasti akademické, výzkumné, klinické i neziskové. Jejich úlohu v procesu výzkumu popíšeme v následující kapitole Analýza dat.

9 ANALÝZA DAT

Základní logika analýzy dat v naší práci je rámcově vedena analytickým aparátem konstruktivistické zakotvené teorie (Charmaz, 2006). V souladu s míněním autorů, zabývajících se CGT (srov. Charmaz, 2008; Mills et al., 2006; Šimandl & Dobiáš, 2021) je legitimní zvýšit teoretickou senzitivitu před samotným vstupem do terénu. V našem případě jsme zvolili v iniciační fázi dva neformální skupinové rozhovory, které pro nás byly zdrojem výzkumných otázek v počátku výzkumu a upřesnily nám směr pro teoretické vzorkování.

Po formulaci výchozích výzkumných otázek jsme realizovali hlavní výzkumné šetření s graduálním vzorkováním a průběžnou analýzou dat. Analýza probíhala v několika fázích, zahrnujících kódování dat (počáteční kódování), tvorbu kategorií a identifikaci vztahů mezi kategoriemi (zaměřené kódování) a tvorbu výsledného konceptu (teoretické kódování)⁹.

Pro odpovědi na výzkumné otázky jsou pro nás podstatné jednak fáze zaměřeného kódování, kde v dílčím kroku tematické analýzy konceptualizujeme vztahy mezi kategoriemi a předkládáme typologii s důrazem na rozlišení typů pasivního sociálního vyčlenění. Další fází je pak teoretické kódování, které nám pomáhá odpovědět na druhý okruh výzkumných otázek vztahených k intervenci u pasivního vyčlenění ve třídním kolektivu.

Po fázi tvorby výsledného konceptu jsme pak v rámci prohloubení výsledků a diskuze nad nimi oslovili prostřednictvím neformálních rozhovorů vybrané experty, kteří se tématem zabývají z výzkumného či praktického hlediska. Poznámky z neformálních rozhovorů netvoří datovou základnu, používáme je pouze jako podporu při diskusi a jako triangulační nástroj. Metoda konstruktivistické zakotvené teorie nás drží v mantinelech předepsané práce s daty, zároveň ale deklaruje emergentní charakter interpretace (Charmaz, 2008) a nutí nás přemýšlet nad tvorbou významu z více úhlů pohledu.

⁹ Šimandl a Dobiáš (2021) zde referují o příbuznosti procesu otevřeného, axiálního a selektivního kódování s postupy Charmazové (2006), které v originále nazývá *initial coding*, *focused coding* a *theoretical coding*. Upozorňují, že rozdíl spočívá v tom, že v průběhu zaměřeného kódování se nevěnuje vztahům mezi kategoriemi příliš pozornosti a k jejich zpřesnění dochází až v průběhu teoretického kódování.

9.1 Reflexe tématu

Využití pilotní sondy před vstupem do terénu není v designech vycházejících ze zakotvené teorie časté, v literatuře však najdeme doporučení pro její zařazení do výzkumného plánu (Nunes et al., 2010; Sampson, 2004) s ohledem na zvýšení kontextové citlivosti. Kontextová citlivost je z pohledu Sampsonové (2004) spojená se zakotveností v terénu, která nám pomáhá určit počáteční směr výzkumu a získat přístup do zkoumané reality (Sampson, 2004).

9.1.1 Neformální skupinový rozhovor ve vybraném školním poradenském pracovišti

V přípravné, iniciační fázi sběru dat nás zajímalo, zda pracovníci škol vnímají jev pasivního sociálního vyčlenění z kolektivu jako latentní téma, které ovlivňuje sociální realitu třídy. Pro iniciaci setkání jsme využili neformální skupinovou debatu s vedením školy (ředitel, zástupce ředitele) a členy školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní psycholog) nad výsledky šetření provedeného v projektu *Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů*¹⁰. V rámci setkání proběhla nestrukturovaná diskuze nad výsledky vybrané třídy, v jejímž kontextu byla mimo jiné identifikována žákyně s profilem prokazujícím slabé, ale neutrálně zabarvené sociální vazby. V kvalitativních datech byla ostatními spolužáky hodnocena jako „neproblémová“, ale „tichá, nekomunikativní“, „do společných aktivit se nezapojuje“, „hodně ve škole chyběla“. Pracovníci školy se k danému typu vyjadřovali a spontánně jej označili jako „odpojený“ od kolektivu. V širší diskuzi byl tento jev, kdy se žák sám vyčleňuje z kolektivu, diskutován jako problematický pro intervenční práci. Jako důvod byl zmíněn i fakt, že jev nespadá do známého rámce šikany a pracovníci ŠPP se neshodli, zda tedy znamená potřebu intervence, případně v jaké formě.

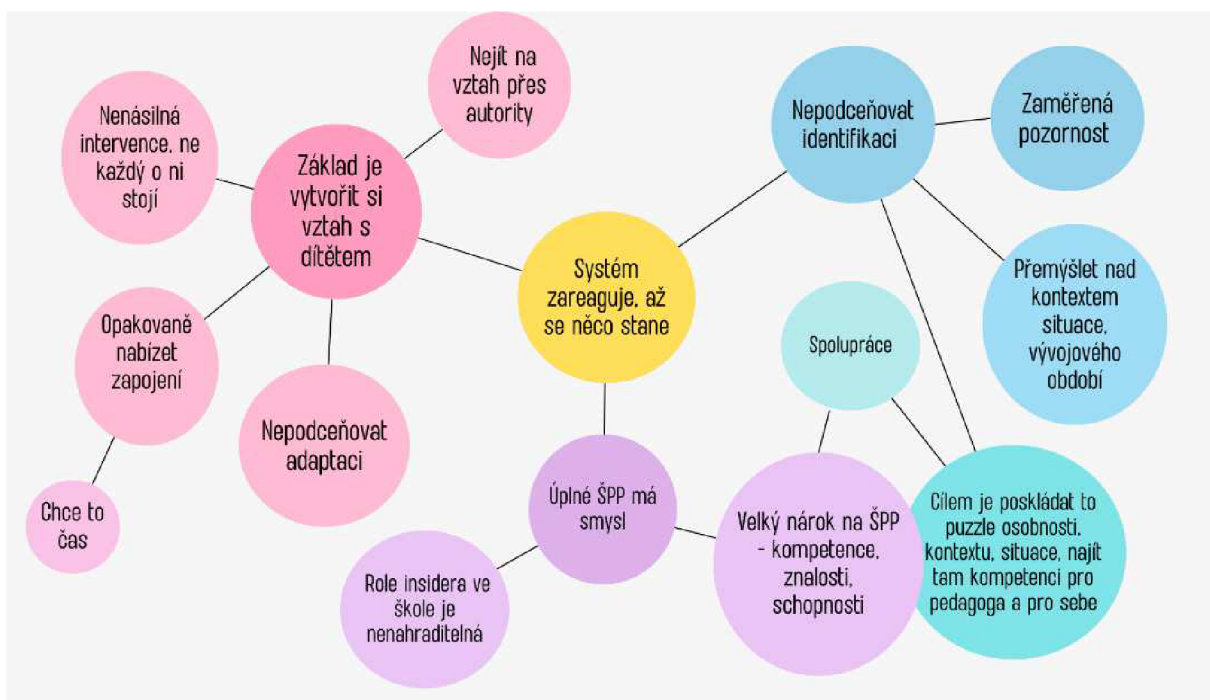
9.1.2 Neformální rozhovor v rámci intervizní skupiny školních psychologů

Druhá část pilotních neformálních rozhovorů se uskutečnila v rámci vybrané intervizní skupiny školních psychologů, která se schází jednou měsíčně. Metodické podpory

¹⁰ V rámci šetření uskutečněného v roce 2021 škola zjišťovala vztahy k předmětům a u vybraných tříd 2. stupně také vztahy mezi žáky za pomoci nástroje *Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů*, testovaného v pilotním výzkumu. Výsledky měření včetně měření sociálních vztahů byly posléze prezentovány vedení školy a zástupcům ŠPP. Podrobnosti k metodologii šetření (viz např. Kundrát & Benešová, 2021).

se pravidelně účastní patnáct školních psychologů, jedním z pravidelných témat je podpora práce se třídou. Vybraného setkání se zúčastnilo šest školních psychologů. Věnovali se běžnému sdílení své každodenní práce, otázek a nejistot nad řešením aktuálních problémů i sdílení „dobré praxe“. Tento iniciační vstup jsme plánovali především s ohledem na otázku, zda směřovat pozornost v budoucích rozhovorech primárně na školní psychology jako experty v oblasti školní poradenské péče, nebo zahrnout respondenty napříč rolemi v ŠPP. Diskuze, kterou jsme si zaznamenávali formou myšlenkové mapy (viz obrázek 5), se dotkla témat identifikace žáků pro intervenci, důležitosti spolupráce napříč ŠPP, kompetencí pracovníků ŠPP a dalších. Na základě diskuze se potvrdil záměr zahrnout do vstupního souboru respondentů i další pozice školního poradenského pracoviště.

Obrázek 5: Témata neformální diskuze supervizní skupiny školních psychologů



9.2 Polostrukturované rozhovory

Hlavní technikou sběru dat se stal v souladu s doporučením v designu konstruktivistické zakotvené teorie rozhovor, který staví na interakci mezi tazatelem a dotazovaným. V našem případě z důvodů popsaných výše nevolíme strategii, v níž výzkumník vstupuje do terénu bez předchozí přípravy. V souladu s přístupem, který popisuje například Šed'ová (2005), si v první fázi tvoříme tazatelské schéma, které však nepovažujeme za rigidní a v průběhu rozhovorů je obměňujeme podle potřeby.

Tazatelské schéma jsme si rozdělili do dvou částí, kdy první část se věnuje především otázkám směřujícím k charakteristikám a identifikaci pasivně sociálně vyčleněných žáků (viz tabulka 4) a druhá část pak otázkám směřujícím k intervenci u pasivně vyčleněných žáků (viz tabulka 5).

Tato schémata byla v dramaturgii rozhovorů použita volně. Na úvodní neformální seznamovací pasáž jsme vždy navazovali vymezením našeho zájmu a diskuzí nad představou žáka pasivně sociálně vyčleněného z kolektivu, který tvoří pojítka dalších subtémat. Dále byl postup rozhovorů individualizovaný, pokud respondent hovořil o konkrétním případě či případech z praxe, nechali jsme hovor spontánně plynout a nechávali jsme se vést linkou respondenta, případně do ní vstupovali vybranými variantami otázek z tazatelského schématu nebo zpřesňováním řečeného. Některé z otázek byly vypuštěny a v průběhu graduálního sběru dat se také schéma rozhovoru proměňovalo podle toho, které témata či kategorie nám z průběžné analýzy vystupovaly.

Tabulka 4: Otázky směřující k charakteristikám a identifikaci pasivně vyčleněného žáka

Výzkumná otázka	Polostrukturované interview Příklad konkrétních otázek
Specifické otázky směřující k charakteristikám a identifikaci pasivně vyčleněného žáka	
<p>Znáte ze své praxe případy dětí pasivně vyčleněných z třídního kolektivu?</p> <p>Zajímá nás, zda pracovník ŠPP reflektuje ze své praxe případ pasivně vyčleněného žáka, jakých znaků pasivního vyčlenění si všímá a jaké znaky považuje projev za relevantní.</p>	<p>Vybavíte si ze své praxe žáka, které byste označil za pasivně vyčleněného? Čeho si ve třídním kolektivu v souvislosti se sociálním vyčleněním obvykle všímáte? Co vás upozorní na vyčlenění z kolektivu?</p> <p>Pozn.: U každé dílčí skupiny VO zkoumáme kontext popisovaného jevu nebo situace a doptáváme na další podrobnosti deskriptivními otázkami Kdo? Co? Jak?</p>
<p>Jaké jsou z vašeho pohledu charakteristiky pasivně vyčleněného žáka?</p> <p>Zajímá nás, jak ze své perspektivy pracovník ŠPP popisuje charakteristiky žáka pasivně vyčleněného z třídního kolektivu.</p>	<p>Jak lze z vašeho pohledu charakterizovat pasivně vyčleněného žáka? Jsou nějaké charakteristické rysy chování a projevu u pasivně vyčleněných žáků? Používáte v praxi také nějaké standardizované nástroje pro identifikaci žáků vyčleněných z kolektivu?</p>
<p>Kdy vnímáte, že pasivní vyčleňování z kolektivu je/není v pořádku?</p> <p>Zajímá nás, zda existují situace nebo kontext, kdy pracovník ŠPP nepovažuje pasivní vyčleňování za problém a kde vnímá hranici mezi problémového chování.</p>	<p>Jsou situace, kdy projev pasivního vyčlenění vnímáte jako neproblémový? Můžete takovou situaci popsat? Kdy naopak vnímáte, že pasivní vyčlenění žáka není v pořádku? Jak se rozdíl v obou situacích z vaší perspektivy projevuje?</p>

Tabulka 5: Otázky směřující k intervenci u pasivně vyčleněných žáků

Výzkumná otázka	Polostrukturované interview Příklad konkrétních otázek
Specifické otázky směřující k intervenci u pasivně vyčleněných žáků	
<p>Jakým způsobem se u pasivně vyčleněných žáků rozhodujete o realizaci intervence?</p> <p>Zajímá nás, jak probíhá proces rozhodování o realizaci a způsobu intervence u pasivně vyčleněného žáka z pohledu pracovníka ŠPP.</p>	<p>Můžete popsat, za jakých podmínek a jakým způsobem se rozhodujete o intervenci u pasivně vyčleněného žáka? Spolupracujete při rozhodování o intervenci s dalšími pracovníky ŠPP nebo školy? Jak konkrétně?</p>
<p>Jaké důvody k intervenci bezprostředně vedou?</p> <p>Zajímá nás, jak probíhá proces rozhodování o realizaci a způsobu intervence u pasivně vyčleněného žáka z pohledu pracovníka ŠPP.</p>	<p>Dokážete si vybavit moment, kdy jste si uvědomili, že je v konkrétním případě pasivně vyčleněného žáka potřebná vaše intervence nebo intervence jiného pracovníka školy?</p>
<p>Jak vnímáte možnosti, a naopak limity intervenčních strategií?</p> <p>Zajímá nás, jak ze své perspektivy hodnotí pracovníci ŠPP pozitiva a negativa používaných strategií intervence.</p>	<p>Zkuste se zamyslet nad tím, co vás v intervenci limituje, nebo naopak podporuje (kontext, podmínky, lidé, kompetence..)</p>
<p>Jaké intervence u pasivně vyčleněných žáků hodnotíte jako úspěšné nebo neúspěšné?</p> <p>Zajímá nás příčina, kontext a následky intervenčních strategií, které pracovníci ŠPP hodnotí jako úspěšné/neúspěšné.</p>	<p>Jak zpětně hodnotíte svá rozhodnutí ohledně intervence u pasivně vyčleněných žáků? Dokážete popsat případ, kdy jste svou intervenci hodnotili jako úspěšnou, nebo naopak neúspěšnou a proč?</p>
<p>Jak probíhá uvažování o intervenci v dlouhodobějším časovém horizontu?</p> <p>Zajímá nás, zda se liší v perspektivě pracovníků ŠPP uvažování o krátkodobých a dlouhodobých strategiích intervence s ohledem na pasivně vyčleněné žáky.</p>	<p>Mohou se z vašeho pohledu a z vaší zkušenosti lišit krátkodobé a dlouhodobé strategie intervence? Jakým způsobem? V jakých podmínkách? S jakými dopady?</p>

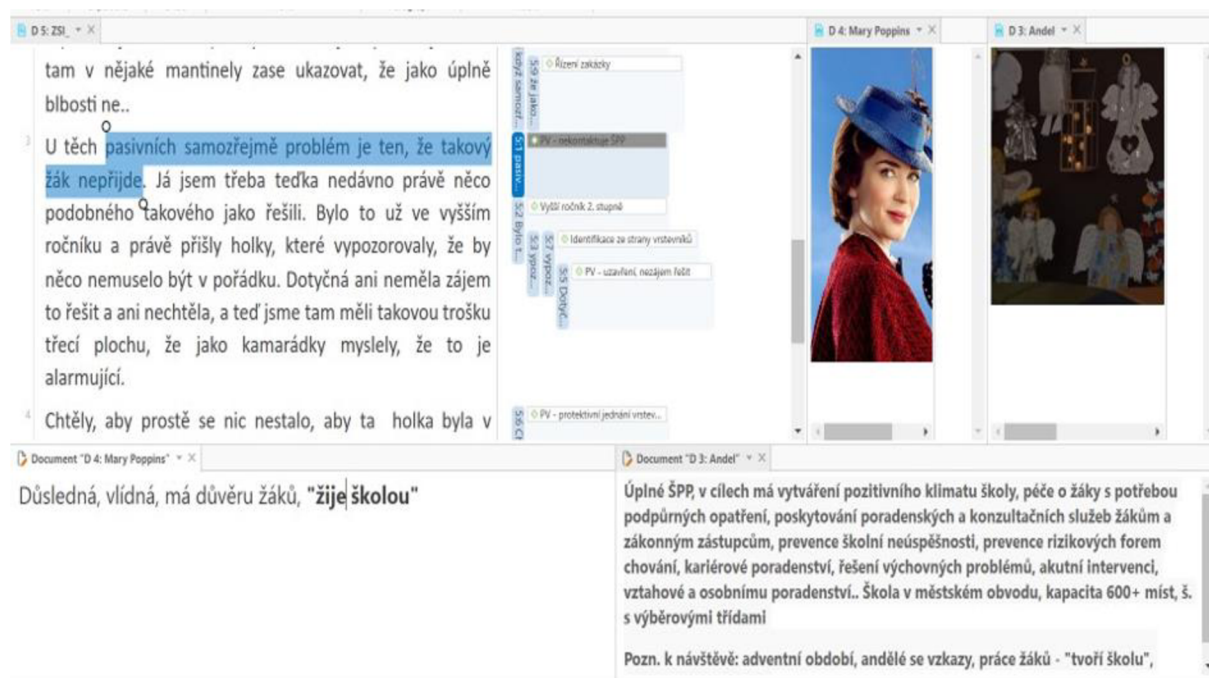
9.3 Postup analýzy dat

Samotná analýza dat byla realizována ve třech základních krocích, které jsme naznačili v úvodu této kapitoly. Jak upozorňuje Řiháček et al. (2013), terminologie zakotvené teorie se v různých zdrojích liší. Jednotlivé fáze pojmenovávají obecně jako tvorba konceptů, hledání teoretických vztahů mezi koncepty, volba ústředního konceptu a formulace teorie. My k těmto fázím připojujeme názvy kroků podle Charmazové (2008).

V úvodní fázi počátečního kódování jsme v prvních pěti přepsaných rozhovorech, kterými jsme se snažili obsáhnout variabilitu respondentů i charakteru ŠPP (podrobněji kapitola 8), tvořili rozsáhlou sadu kódů charakterizujících segmenty dat. Pro proces otevřeného kódování jsme využili prostředí softwaru Atlas.ti 22 (viz obrázek 6), který nám vyhovoval možností tvořit si u každého rozhovoru nejen přehledný seznam kódů, ale také kontextuální poznámky z terénu. Zde jsme si zaznamenávali postřehy ke konkrétnímu ŠPP, k prostředí školy i charakteristice respondenta, což nám posléze

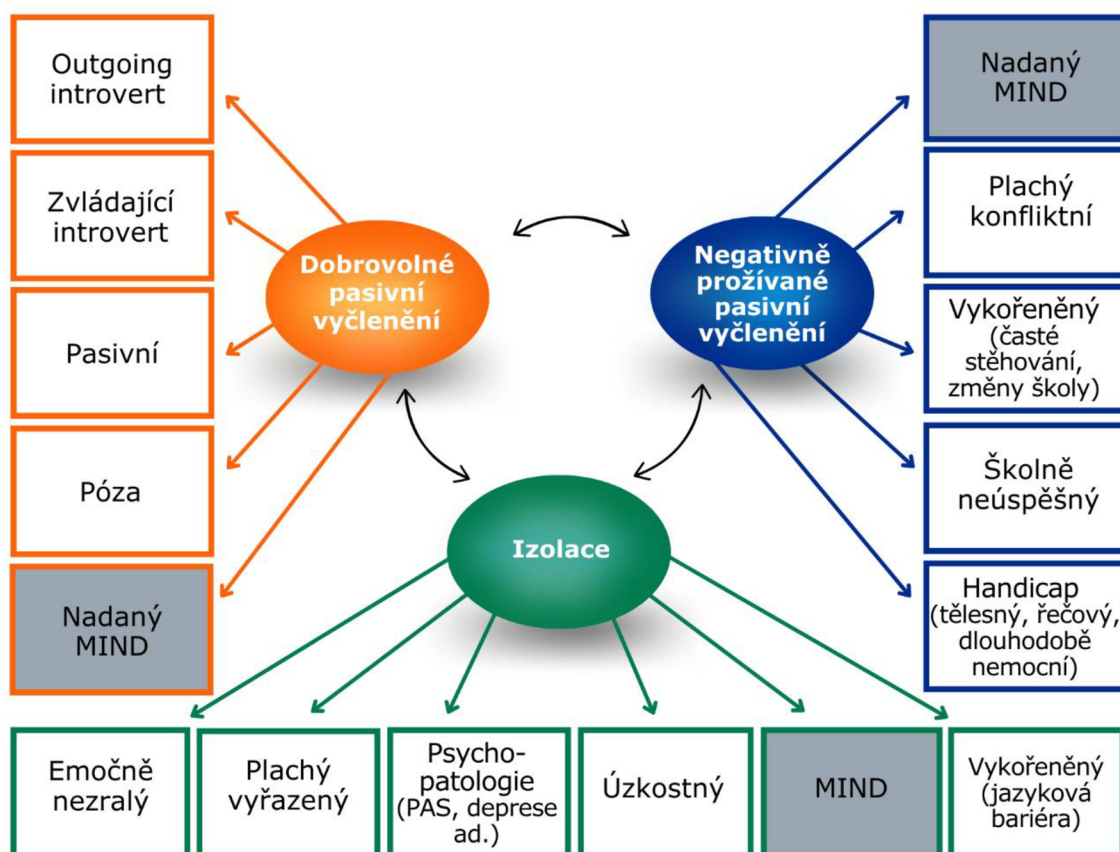
pomáhalo při interpretaci dat. Kódovací jednotky byly významové celky, které jsme označovali krátkými názvy, v případě některých jsme používali *in vivo* kódy. Kategorizace kódů byla tvořena postupně v průběhu sběru dat a analýzy dat.

Obrázek 6: Ukázka z počátečního kódování dat



V dalších rozhovorech, kde se nám již plastičtěji objevovaly možné kategorie, jsme se soustředili na rozkrývání jejich významů a postupně jsme kódy sdružovali do tematických skupin. Druhá fáze analýzy se pak soustředila na nalezení budoucích kategorií. Charmazová (2008) tento proces výběru nejdůležitějších kódů nazývá zaměřeným kódováním. V některých případech vystoupila kategorie a její subkategorie zřetelně (například kategorie Osobní a profesní kompetence pracovníka ŠPP), jinde jsme kódy přeskupovali a vraceli se ke k nim. Jedním z takových případů byla kategorie **Jevu pasivního vyčlenění**, které v našich datech sdružovalo množství kódů a charakteristik pasivně vyčleněného. V rámci kódování jsme například zvažovali subkategorii **Způsob prožívání vyčlenění** (viz obrázek 7), s vlastností *dobrovolné – nedobrovolné – izolace*. Tyto vlastnosti se v dalším kódování ukázaly jako příliš obecné, proto jsme subkategorii rozdělili na více subkategorií (celkem 5 subkategorií), které nám lépe charakterizovaly podobu jevu pasivního sociálního vyčlenění.

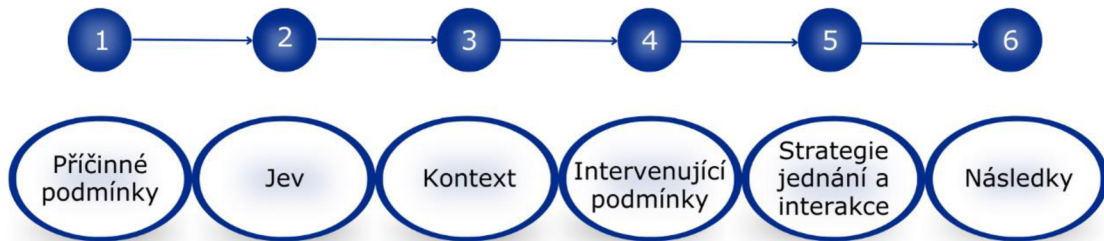
Obrázek 7: Ukázka z mezikroku sružování kódů v kategorii



Výstupem zaměřeného kódování pro nás byla organizace dat podle velkých kategorií. Takové kategorie byly dostatečně syceny výpověďmi respondentů a nesly interpretační potenciál. Tuto fázi shrnujeme ve Výsledcích výzkumu (kapitola 11) formou deskriptivního textu představujícího hlavní kategorie z analýzy dat. Typologii jevu pasivního sociálního vyčlenění shrnujeme v přehledné tabulce jako výstup **tematické analýzy** (viz tabulka 10) v kapitole 11. Prostřednictvím výsledné tabulky také odpovídáme na první okruh výzkumných otázek vztažený k charakteristikám pasivně sociálně vyčleněného žáka.

V dalším kroku analýzy dat jsme se zaměřili na volbu centrálního konceptu a formulaci vztahů mezi kategoriemi, tedy v terminologii Charmazové (2008) na teoretické kódování. Hledali jsme linku pro organizaci kategorií a vztahů mezi nimi, přičemž jsme si pomáhali prvky paradigmatického modelu (viz obrázek 8). Výsledná fáze analýzy se pak soustředila na narativní kostru vytvořené teorie, kde výsledky naší analýzy shrnujeme do smysluplné linky a kauzálního modelu, který prezentujeme v závěru kapitoly 11.

Obrázek 8: Paradigmatický model I



Zdroj: Strauss & Corbin (1999), úprava autorka

9.4 Expertní zpětná vazba

Jak jsme uvedli v úvodu této kapitoly, v rámci prohloubení výsledků a diskuze nad nimi jsme oslovili prostřednictvím neformálních rozhovorů vybrané experty, kteří se tématem zabývají z výzkumného, klinického či praktického hlediska. Osloveno bylo pět expertů z akademického, výzkumného prostředí a z neziskového sektoru. Základní předpoklady a posléze výstupy výzkumu, jak je popisujeme v kapitole 11, jsme shrnuli do krátké prezentace a diskutovali ji s nimi ať již osobně, či online. Expertní postřehy nám posloužily jako příspěvek do diskuze, ale především pro posílení konceptu vnitřní validity.

S experty byly diskutovány jak metodologické otázky práce, tak vhodnost pojmu *pasivní sociální vyčlenění*. Zaznamenali jsme námitku, že vyčlenění i ve své pasivní formě vždy kombinuje interakci jedince a jeho okolí. Zvažovány byly alternativy pojmu jako *vlastní sociální vyčlenění*, *sociální stažení* a další. Ani alternativní pojmy nám však dostatečně přiléhavě nezahrnuly širší spektrum případů, které pracovníci ŠPP v našem šetření reflektovali. Pro účely práce jsme nakonec ponechali název pasivní sociální vyčlenění s vědomím, že má své **sémantické limity**, a vnímáme zde prostor pro další precizaci tématu.

10 ETICKÉ HLEDISKO A KRITÉRIA KVALITY

V etické dimenzi práce zohledňujeme obecná pravidla sociálního výzkumu, a to především principy důvěrnosti, anonymitu osobních údajů a etické zacházení s těmito daty (Babbie, 2007). Byli jsme seznámeni se zněním Etického metakodexu Evropské federace psychologických asociací a dodržovali jsme jeho základní principy (EFPA, 2005).

Účast na výzkumu byla dobrovolná, oslovené respondenty jsme před realizací obeznámili s cílem výzkumného šetření a se způsobem nakládání s daty. Před začátkem rozhovorů jsme respondenty požádali o souhlas s nahráváním na mobilní telefon v souladu se zněním Informovaného souhlasu (Příloha č.3). Čtyři respondenti vyjádřili přání rozhovor nenahrávat s ohledem na citlivé téma žakovského vyčlenění. Přání jsme s ohledem na informace o nezletilých žácích respektovali a pořizovali písemný zápis výpovědi. Údaje v předkládané práci jsou anonymizovány. Nahrávky rozhovorů, přepisy či poznámky z pozorování budou po obhájení diplomové práce smazány. Veškeré údaje byly zpracovány anonymně. Účast na výzkumném šetření nebyla spojena s finanční odměnou.

Dále se zamýšlíme nad kritérii kvality výzkumu, jeho reliability a validity, která je v oblasti kvalitativního výzkumu zatížena určitou mírou interpretace dat výzkumníkem. Kritérium reliability výzkumu jsme se snažili naplnit především na úrovni práce s daty v souladu s metodami konstruktivistické zakotvené teorie. Pro zajištění validity nebo také důvěryhodnosti v kvalitativní studii doporučuje Šed'ová (2005) dostatečně dlouhé trvání studie s cílem hlubšího proniknutí do zkoumaného prostředí. V našem případě jsme se přímé práci v terénu a sběru dat věnovali od listopadu 2021 do října 2022, celkově i s iniciační fází výzkumu a fází expertní zpětné vazby se práce na výzkumné části protáhla do více než ročního projektu.

Dalším zohledněným kritériem bylo **kritérium vnitřní validity výzkumu**, tedy podmínka potvrditelnosti výzkumu. V tomto ohledu jsme záměr a průběh výzkumu vystavili reflexi odborného auditoria v několika krocích. Při prvotní úvaze nad tématem jsme jeho vhodnost a aktuálnost ověřovali pilotními neformálními rozhovory ve dvou skupinách respondentů popsaných v kapitole 9. Koncept dodatečné validizace jsme naplnili formou

rozhovorů s experty nad průběžnými výsledky výzkumného šetření a také v kapitole Diskuze, kde závěry vsazujeme do kontextu současných teoretických zjištění.

11 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumným problémem popsaným v teoretické části práce je jev pasivního sociálního vyčlenění¹¹ v rámci školní třídy, se zřetelem k intervenční práci ze strany školního poradenského pracoviště. Výzkumná pozornost je tedy věnována jevu pasivního sociálního vyčlenění na úrovni subsystému třídního kolektivu a tento jev je zkoumán z perspektivy pracovníků školního poradenského pracoviště (zajímáme se, jak pracovníci jev vnímají, jak jej identifikují a hodnotí, jaké intervenční strategie považují za efektivní a za jakých podmínek).

V této kapitole postupně deskriptivním způsobem popíšeme výsledky provedeného výzkumného šetření. Jednotlivé popisované kategorie se vynořovaly v průběhu kvalitativní analýzy dat a postupně se propojovaly v logickém celku. Povahu významových vztahů a propojení se budeme snažit objasnit především v podkapitolách 11.2 a 11.3 věnovaných výsledkům tematické analýzy a následně zakotvené teorie, kde vyložíme základní analytický příběh a výsledný kauzální model.

11.1 Kategorie

Úvod kapitoly věnujeme popisu centrální kategorie **jevu pasivního sociálního vyčlenění**, na jejímž pozadí se pak v průběhu počátečního kódování vynořovaly další kategorie, a to: **Osobní a profesní kompetence pracovníka školního poradenského pracoviště, Spolupráce a školní rutiny jako kontext, Rozcestí intervence**. Ústřední fenomén pasivního sociálního vyčlenění popisujeme na následujících řádcích se zřetelem k několika základním charakteristikám (subkategoriím), které respondenti vytýčili jako podstatné pro vlastní identifikaci a hodnocení jevu pasivního sociálního vyčlenění: *Motivace k sociálnímu kontaktu, Behaviorální a sociální projevy, Zdroje vyčlenění, Způsob chování a Strategie zvládnání*.

¹¹ Pasivním sociálním vyčleněním zde označujeme sociální pasivitu i vlastní sociální stažení jedince, které není vynuceno nebo primárně způsobeno aktivitou a chováním jiných účastníků sociální interakce.

11.1.1 Neviditelné děti: jev pasivního sociálního vyčlenění ve školní třídě

K jevu pasivního sociálního vyčlenění se všichni respondenti našeho výzkumu vyjadřovali spontánní reminiscencí pasivně vyčleněného žáka nebo žáků, jak je zaznamenali v průběhu své profesní praxe. Jednotlivé popisované příklady spolu s reflexí charakteristických znaků a kontextu konkrétního popisovaného případu pasivního sociálního vyčlenění tak induktivně vytvářely plastický obraz jevu v několika základních modifikacích – typech. Tyto typy pasivního sociálního vyčlenění shrnujeme přehledně v podkapitole 11.2 formou tematické analýzy.

Vykreslené příklady pasivního sociálního vyčlenění byly přes svou variabilitu respondenty nahlíženy především optikou sociálního vztahování jedince, průvodními charakteristickými projevy chování, zdroji vyčlenění a strategiemi chování (podrobné členění kategorie viz tabulka 6).

Tabulka 6: Členění kategorie Pasivní sociální vyčlenění

Kategorie	Subkategorie	Vlastnosti	Dimenze
Pasivní sociální vyčlenění	Motivace k sociálnímu kontaktu	směr od lidí	intenzita slabá - silná
		směr k lidem	intenzita slabá - silná
	Behaviorální a sociální projevy	sociální nezájem	dispoziční - situační
		sociální pasivita	dispoziční - situační
		sociální úzkost a inhibice	dispoziční - situační
		sociální neobratnost	dispoziční - situační
		sociální izolace	dispoziční - situační
	Zdroje vyčlenění	vnitřní	psychické-fyzické
		vnější	stále-proměnlivé
	Typ chování	adaptivní	aktivní - pasivní
maladaptivní		aktivní - pasivní	
Strategie zvládnání	zaměřené na únik	intencionální-neintencionální	
	zaměřené na řešení	intencionální-neintencionální	

V rozhovorech respondenti jev pasivního sociálního vyčlenění zřetelně vymezovali oproti jevům šikany či diskriminace a charakterizovali jej jako dobrovolné či vlastní vyčlenění mimo sociální skupinu třídy, nevynucené ostatními vrstevníky.

- „Ona je tam určitě hranice mezi tím, co mě jako preventistu zajímá nejvíce, to je ta šikana, a pak tím, že někdo do kolektivu prostě nezapadá, je jakoby mimo.“ (Respondentka J)
- „My tady řešíme hodně problémů, sociálně to tady máme hodně pestré, různé výchovné problémy. Takové ty osamělé děti jsou skoro v každé třídě, ale neřešíme

je, pokud tam není nějaký jiný problém v kolektivu. Spousta děcek po covidu je osamělá.“ (Respondentka I)

- *„Myslíte asi ty úplně nevýrazné, co o nich ve třídě ani nevíte. No, spousta z nich určitě má nějaký vlastní problém, ale proklouznou nám. Většinou zachytíme spíš ty, co na ně upozorní nějaký průšvih nebo problém s ostatními ve třídě.“* (Respondentka E)

Nejvýrazněji respondenti při uvažování nad jevem reflektovali subkategorii **Motivace k sociálnímu kontaktu**. Jako klíčová byla vnímána celková sociální motivace jedince a jeho způsob vztahování se k ostatním. Ve výpovědích bylo možné vysledovat určující vlastnosti subkategorie, a to intencionalitu sociálního vztahování se ve směru od lidí nebo k lidem a zároveň dimenzi intenzity tohoto vztahování (silná – slabá).

- *„Vždycky je nějaké dítě nezapojené do kolektivu, ale důležité je, jestli to tak chce. Jestli mu to tak vyhovuje a tady opravdu takové děti jsou. Já teda v 6. třídě jezdím x let na adapták, takže už tam je to vidět, že jo. Ale opravdu jsou děti, s kterými pak neuděláme nic, protože ony prostě to takhle chtějí a je jim v tom dobře, ony se nechtějí nikam zapojovat.“* (Respondentka B)
- *„Jako podstatné pro mě je, jestli ten žák o vztahy jednoduše nemá zájem, anebo ty vztahy nemá, protože to třeba neumí. Nebo se prostě něčeho bojí.“* (Respondent C)
- *„Téměř v každé třídě rozkryješ nějaké dítě na okraji kolektivu. Někde jsou takhle dobrovolně, nebo je to souhra nějakých okolností. A někde vidíš ten prostor, že se s tím dá pracovat a začlenit ho, ale někde je ta rezistence fakt silná.“* (Respondentka G)
- *„Má (žákyně) potřebu se zapojit, že ona s tím bojuje, chtěla by, ale má strach to zkusit tak velký, že se vyhne i těm pokusům o kontakt od ostatních.“* (Respondentka J)

Variabilitu jednotlivých popisovaných případů pasivního sociálního vyčlenění respondenti vyjadřovali primárně popisem pozorovatelného chování a znaků, které považují za jejich hlavní markery. Subkategorie **Behaviorální a sociální projevy** proto zahrnula pozorovatelné projevy sociálního chování jedince ve třídním kolektivu. V souvislosti s ústředním tématem pasivního sociálního vyčlenění byly zmiňovány primárně znaky sociální pasivity, sociálního stažení, celkové sociální nevýraznosti, absence blízkých

vrstevnických vztahů, neangažovanosti v dění ve třídě a další. Při hlubším popisu a odkrývání kontextu jednotlivých případů bylo v zaměřeném kódování identifikováno pět základních charakteristik (vlastností) behaviorálních a sociálních projevů v dimenzi dispoziční – situační.

Charakteristika **Sociálního nezájmu** absorbovala případy, které respondenti vnímali jako dobrovolnou exkluzi žáka z třídního kolektivu. Žák s touto charakteristikou je respondenty vnímán jako solitér, který si své postavení mimo kolektiv volí aktivně sám, preferuje individuální aktivity a daná pozice je pro něj komfortní. Ať již se jedná o dispoziční dimenzi (např. soliterně aktivní, ale introvertní žák s celkově nízkou potřebou vrstevnického kontaktu) nebo situační (např. žák, který nenachází v kolektivu nikoho, s kým by sdílel své zájmy a hlubší interpersonální vztahy), byla tato pozice respondenty reflektována jako legitimní a přirozená.

- *„Měla jsem takovou holku v 8. třídě, která byla velmi nadaná, hodně jsme řešily jazykové soutěže. Ale se spolužáky se moc nebavila, přitom nebyla neoblíbená. Bavilo jí dělat si to svoje.“* (Respondentka B)
- *„Všimla jsem si, že je problém u skupinových prací, že si nikoho (žák) nevolí, s nikým nejde do skupinky. Radši si všechno řešil sám. Psycholožku jsem upozorňovala, ale vlastně tam nebyl problém, jen v té třídě s ním nikdo nesdílel, co ho bavilo. On chodil do skautu a tam si našel to zázemí.“* (Respondentka F)

V rovině legitimacy a neohrožujícího vyčlenění byly respondenty vnímány také případy, které zahrnuje charakteristika **Sociální pasivity**. Žáci byli popisováni jako sociálně odtažití, ale spokojení, nekonfliktní, spíše nenápadní, celkově neangažovaní, nezapojující se jak do sociálních interakcí, tak ani do výukové komunikace. Charakteristika sociální pasivity se v některých rozhovorech pojila i se školní neúspěšností. Zároveň respondenti tuto skupinu vnímali jako obtížně zachytitelnou s ohledem na její neaktivitu a nenápadnost v projevech chování. Dimenzi dispoziční zde reprezentovaly případy dětí přirozeně pasivních, neproduktivních. Dimenzi situační pak spíše jedinci s nízkou školní, žakovskou participací, inklinující k vyhnutí se školnímu neúspěchu.

- *Ty děti jsou fakt takové.. prostě tam jako jsou a zároveň nejsou.“* (Respondent L)
- *„Když to řeknu lidově, je to líný typ, jak v učení, tak ve vztazích, prostě se neangažuje v ničem.“* (Respondentka J)

- „*Nic o něm (žákovi) nevím. Sdí ve škole, i o přestávkách, nedělá binec, v mých hodinách taky nekomunikuje, nikdy se nepřihlásí nebo tak. V kolektivu problém nemá a nepůsobí nespokojeně.*“ (Respondentka D)
- „*Ona (žákyně) si tam lehne na lavici, je neustále mimo, vůbec nesleduje, co se děje kolem ve třídě, co říkám. Se spolužačkami vychází normálně, spíš si jich taky nevšímá. Je jí tak nějak všechno jedno.*“ (Respondentka A)

Výše zmíněné případy pasivního sociálního vyčlenění respondenti hodnotili jako v zásadě běžné a přirozené, které „*jsou tak nějak v každém kolektivu*“ (Respondent L), a nevnímali v těchto případech intervenční zásah jako nezbytný. „*Řešíme to, co je akutní. Tady bych zvažovala, jestli má smysl na to upozorňovat, pokud je tomu introvertnímu dítěti dobře a ta třída ho nějakým způsobem přijímá, tak v tom nevidím problém.*“ (Respondentka B)

Oproti tomu charakteristika **Sociální úzkost a inhibice** absorbovala případy, které již respondenti vnímali jako rizikové, nebo potenciálně rizikové. Popisované příklady pasivního sociálního vyčlenění žáků zde nesly znaky nejen sociální otažitosti a záměrného vyhýbání se sociálním situacím, ale také strachu, distresu, somatizace, anxiety, emoční lability. V dimenzi dispoziční byly identifikovány případy žáků se stálou charakteristikou plachosti až sociální úzkosti.

- „*Celkem i častěji, než s nějakou šikanou, se člověk setká s tím, že je to dítě samo mimo. Ne že by ho třída nějak odmítala, ale že si prostě neví rady se sebou, nebo se vztahy.*“ (Respondentka K)
- „*V osmičce je taková holčina, byly tam sebepoškozující tendence, ale s nikým to probírat nechtěla.*“ (Respondentka G)

V dimenzi situační byli zmiňováni především žáci, u kterých se sociálně úzkostné a inhibiční chování projevilo v důsledku covidové pandemie a distanční výuky, posléze pak třeba v souvislosti s válečnou krizí na Ukrajině nebo aktuální sociálně-politickou situací.

- „*Když jsme se vrátili v září 2021, to bylo naprosto šílené, to bylo tolik věcí, jak za celý rok jindy ne. Nejen, že ty kolektivy se musely naučit žít znova spolu, ale začaly nám u některých žáků obrovské problémy, začali nám z té výuky úplně vypadávat.*“ (Respondentka B)

- „V průběhu toho prosince a ledna (přelom roku 2021/2022) se trošku vzpamatovali (žáci) z covidu a od jara zase všude masáž z té války, začali jsme hodně řešit ukrajinské děti ve škole. Na některé citlivější toho bylo už moc a potřebovali nějakou pomoc.“ (Respondentka D)

Případy s charakteristikou projevů Sociální úzkosti a inhibice byly respondenty v rozhovorech zmiňovány nejčastěji. Respondenti nad případy této skupiny také nejčastěji zvažovali otázku vhodné intervence a zásahu, „*jak to udělat citlivě a víc ji (žákyni) nepoškodit*“ (Respondentka H). Jako průvodní znaky Sociální úzkosti a inhibice respondenti uváděli charakteristiky žáků jako „*nejistý, vůbec si nevěří*“, „*má strach ze selhání*“, „*bojí se zesměšnění, před tabulí ji nemůžu vůbec vyvolat*“, „*nejede na žádný školní výlet a akci*“ (Respondenti F, H, J). Respondenti také upozorňovali na možnou komunikaci emocí somatickou cestou: „*To máte desítky zameškaných hodin, jak (žákyně) odchází z vyučování, s bolestmi břicha nebo hlavy a všechno to má ze stresu, ze všeho je rozhozená.*“ (Respondentka J)

U charakteristiky Sociální úzkosti a inhibice byly také nejčastěji zmiňovány rizikové situační faktory, ať již maturační, související s dospíváním, s přechodem na druhý stupeň, nebo přechodem mezi třídami, školami, ale také v souvislosti s vnějšími sociálními či politickými vlivy. Vnímána byla mimořádná akutnost řešení některých situačních případů spojených s pandemickou krizí: „*Covid v tom stoprocentně zahrál roli, u nás jsme řešili asi 50 dětí, kterým se půjčovala technika, ty rodiny na to vůbec nebyly připravené. Máme tu spádově i ubytovnu pro sociálně slabé a po návratu do školy to byla katastrofa, řada těch dětí to vůbec nezvládala. Ten stres, kolik toho musí dohmat a s tím se nabalovaly další problémy vztahové, že se ty kolektivy zase dávaly dohromady a některé ty děti byly fakt ztracené v tom*“ (Respondentka I).

Spektrum projevů sociálního vyčlenění dále doplňuje charakteristika **Sociální neobratnost**. Tato spíše okrajová charakteristika zahrnovala případy s netypickými či nezralými sociálními projevy, které vedou k nejistotě v sociálním kontaktu a jisté míře osamělosti, aniž by však byl žák aktivně vyčleňován kolektivem. V dispoziční dimenzi byli zmiňováni jedinci se zvláštním, sociálně nepřiléhavým chováním, vyskytly se i náznaky psychopatologie v oblasti poruch chování a emocí, či vysoce funkčních poruch autistického spektra:

- „*Takhle jsem řešil jednu žačku, že byla nefungující v tom kolektivu. Ona se zapojovala ve třídě, ale tam byl takový bonus navíc, psychiatrická diagnóza. Neuměla reagovat normálně a pak se z toho kolektivu sama stahovala.*“ (Respondent C)
- „*Měli jsme jednoho Aspergera. Ve třídě ho brali, jaký je, ale třeba oblečení a některé projevy byly zvláštní.*“ (Respondentka F)

Situační dimenze pak zahrnovala spíše sociální nezralost v regulaci sociálního chování. „*To jsou třeba často ti kluci v šestce, v sedmičce. Jsou ještě takoví opoždění oproti třeba holkám, je tam velký rozdíl mezi dětmi a kdo je takový pořád výrazně dětský, tak se může nějak vyčlenit*“ (Respondentka E). Sociálně nezralé chování může vést k bludnému kruhu, kdy neadekvátní sociální reakce podněcuje další nejistotu v sociálním kontaktu a vede k postupnému vědomému či podvědomému stažení se ze sociálních interakcí.

Jako nejzávažnější projev pasivního sociálního vyčlenění z hlediska intervence respondenti identifikovali případy, které jsme shrnuli pod charakteristiku **Sociální izolace**. Tyto případy spojovalo hodnocení jejich závažnosti, pocit těžko překonatelné bariéry v kontaktu a komunikaci s žákem, a také potřeba zahrnout do intervenčních strategií „*odborníky*“ (Respondentka K). V dispoziční dimenzi byly zmiňovány například psychopatologie jako autismus, deprese u dětí, případně s další psychiatrickou komorbiditou jako některou z forem úzkostné poruchy, sebepoškozování apod.

- „*To jsou ty těžší případy, kdy se úplně nemáte k tomu žákovi jak dostat.*“ (Respondentka H)
- „*V osmičce mám kluka s lehkou mentální retardací. To je hrozně těžké. Ta třída ho toleruje, pomáhá mu, ale stejně není začleněný.*“ (Respondentka G)
- „*U XY (žákyně) situace jde od somatizace až do různého sebepoškozování a je tam samozřejmě odborník, u kterého je v péči. Ale z mojí pozice je těžké ji přimět k nějakému kontaktu. Holky ve třídě jsou nápomocné, ale spíš to jde mimo nás.*“ (Respondentka H)
- „*Třeba u těch holek, pár se mi zminilo nebo naznačilo nějaké sebevražedné sklony..může to být póza v tom věku, ale taky ne. Já tohle musím poslat dál a tam už je pak ta důvěra nějak narušená a ona se víc ještě uzavře.*“ (Respondent L)

V dimenzi situační byla v několika případech zmiňována jistá vykořeněnost, daná například stěhováním žáka, případně i etnickou nebo jazykovou bariérou. V pozdějších rozhovorech (od jara 2022) byly reflektovány i případy komplikované integrace ukrajinských žáků do škol.

- *„Teď mám ve třídě takovou holku, přišla v 5. třídě z A.(zahraničí), jenže to bylo v roce 2020 (rok začátku covidové pandemie), kdy se řeklo, že žádné dítě nesmí propadnout. Tak ona se nám dostala na 2. stupeň. Ona je naprosto tichá, s nikým se nebaví, straní se kolektivu. Když se na ni podíváte, ona se i tak krčí a schovává za vlasy. Maminka říkala, že ona to tak měla už v té A. Z hlediska běžné řeči ani není vidět, že tolik let žila v A.. Z hlediska jazyka, jako gramatiky, protože učím češtinu, tak to je hodně poznat, že tam jsou problémy v jazyku. Děcka ji mezi sebe berou, ale ona si hodně věci špatně vyhodnocuje, špatně je pochopí.“* (Respondentka J)
- *„V březnu jsme do tříd přijali 15 ukrajinských dětí. To byla zase úplně nová situace, na kterou nebyl nikdo připravený. Začlenit takové dítě je opravdu problém, tam je bariéra jazyková, sociální, psychologická, celá ta situace je pro všechny strany obtížná.“* (Respondent L)

Všechny výše zmíněné behaviorální a sociální projevy se logicky proluly také do dalších subkategoríí, které spoluvytváří páteř centrální kategorie jevu Pasivního sociálního vyčlenění. Subkategorie **Zdroje vyčlenění**, **Typ chování** a **Strategie zvládnání** nám v dalším kroku kódování doplňovaly také osu typologie pasivního sociálního vyčlenění.

Zdroje vyčlenění byly reflektovány ve dvou základních polohách, a to jako zdroje **vnitřní**, tedy vycházející z psychických a biologických dispozic jedince, v dimenzi psychické – fyzické, nebo **vnější**, vycházející z etnických, sociokulturních, ekonomických dispozic, v dimenzi stálé – proměnlivé. Zdroje **vnitřní psychické** zahrnují většinu popisovaných případů sociálního vyčlenění, které se opíraly o individuální rysy a chování jedince, **vnitřní fyzické** pak případy sociální otažitosti, v jejichž pozadí bylo možné predikovat sociální nejistotu a vyhýbavost způsobenou primárně pocitem fyzické odlišnosti či handicapu.

Zdroje **vnější stálé** se dotýkaly především případů pasivního sociálního vyčlenění na základě etnické, kulturní, jazykové odlišnosti, *„žák s jazykovou bariérou se nám vždycky stahuje, i když se ostatní snaží ho vtáhnout do života té třídy“* (Respondentka E).

Do subkategorie zdrojů **vnějších proměnlivých** jsme zahrnuli případy, kdy byl původ sociálního nezájmu či sociální odtazivosti vnímán spíše než v osobnostních rysech jedince, tak v nastavení vnějších podmínek, jejichž změnou může být očekávána i změna na úrovni jevu sociálního vyčlenění. Například u žáka, který nenachází v kolektivu nikoho, s kým by sdílel své zájmy a hlubší interpersonální vztahy, se zapojením do jiného kolektivu může udát změna i v sociálním zapojení. V některých případech nebyly charakteristiky subkategorie Zdrojů vyčlenění jednoznačně ohraničené a v různých modifikacích se prolínaly.

Další dvě subkategorie byly v rozhovorech reflektovány nejčastěji v souvislosti s otázkou na znaky chování žáka a s otázkou, za jakých okolností je nebo není pasivní sociální vyčlenění z hlediska respondentů v pořádku. V subkategorii **Typ chování** jsme rozlišili charakteristiku (vlastnost) chování **adaptivního** a **maladaptivního**, a to v aktivní nebo pasivní formě. Adaptivní chování pasivně sociálně vyčleněného jedince bylo respondenty popisováno jako „*aktivní*“ nebo „*pasivní*“, ale veskrze funkční jednání, vyhovující potřebám jedince: „*Pokud si takový introvert najde svůj způsob, a to osamocené fungování má podle sebe, aby se v tom cítil komfortně, tak proč ne.*“ (Respondentka A)

Za zdroje maladaptivního chování jsou naopak považovány nedostatečně vytvořené sociální kompetence nebo nepříznivý důsledek sociálního prostředí, které vedou ke zvýšené psychické zátěži a stresu jedince: „*Ono to nemusí být pro nás patrné, ale takové dítě, které každý den bojuje s tím, že se mezi lidmi necítí dobře, tak to se pak odrazí, pokud ne na výkomu v té škole, tak na zdraví.*“ (Respondentka F)

Pasivní typ maladaptivního chování byl respondenty popisován jako „*nečinný*“, „*tichý*“, „*obrácený do sebe, nenápadný*“, „*nenavazuje oční kontakt*“, „*těžko si o něm něco myslet*“, kdežto u aktivních bylo jejich sociálně vyčleněné chování popisováno činnostně: „*utíkají k mobilu*“, „*odmítá se účastnit kolektivních věcí*“, „*vyhýbá se škole*“. Pasivní i aktivní forma maladaptivního chování se u žáků stává zdrojem konfliktů, ať již vnitřních, nebo s okolím. S typem chování úzce souvisí i subkategorie **Strategie zvládnutí** zaměřená na únik nebo na řešení, a to v dimenzi záměrné nebo nezáměrné (intencionální – neintencionální). Celková sociální odtazivost a vyhýbavost u pasivně sociálně vyčleněných jedinců je častěji podle respondentů výzkumu realizována formou snahy o vyhnutí se sociální interakci než konstruktivním řešením zmírnění dopadů sociální situace.

11.1.2 Osobní a profesní kompetence pracovníka školního poradenského pracoviště

V předchozí kapitole jsme se pokusili podrobně vyložit jednotlivé subkategorie, vlastnosti a dimenze, které nám v rozhovorech skládaly obrázek pasivně sociálně vyčleněného žáka. Jsme si vědomi, že obraz daného jevu předkládáme zprostředkovaně, tedy optikou našich respondentů, pracovníků školních poradenských pracovišť. Osobnost, profesní zkušenosti a historie každého z respondentů sama o sobě ovlivňovala, čeho si respondent všimá a jak zkoumaný jev hodnotí. Na následujících řádcích se tedy budeme věnovat kategorii nazvané **Osobní a profesní kompetence pracovníka školního poradenského pracoviště** (viz tabulka 7). První subkategorii, která zásadně ovlivňovala bohatost jednotlivých výpovědí, jsme nazvali **Znalost prostředí**.

Tabulka 7: Členění kategorie Osobní a profesní kompetence pracovníka ŠPP

Kategorie	Subkategorie	Vlastnosti	Dimenze
Osobní a profesní kompetence pracovníka školního poradenského pracoviště	Znalost prostředí	délka praxe	začátečník - expert
	Kontakt s dětmi	zapojení do výuky	přímé - nepřímé
	Pocit vlastní zdatnosti	osobní	dostačující - nedostačující
		profesní	dostačující - nedostačující
	Nástroje identifikace	formální	funkční - méně funkční
		neformální	funkční - méně funkční
	Styl práce	formální	aktivní - pasivní
facilitační		aktivní - pasivní	
flexibilní		aktivní - pasivní	

Subkategorie **Znalost prostředí** se vynořovala zřetelně v úvodu rozhovorů v souvislosti s dotazem na délku profesní praxe respondenta. Přes naše očekávání prostého uvedení časového údaje respondenti ve většině případů kladli důraz na informaci o své kariérní dráze a cestu ke své pozici v rámci školního poradenského pracoviště. Respondenti explicitně uváděli délku své praxe a získanou kvalifikaci jako klíčové ve vidění sebe sama ve vlastním profesním jednání. Délku praxe ve školství a (ne)znalost školního prostředí jsme mohli nahlížet v dimenzi začátečník – expert.

- „*Tak podívejte se na mě, já mám kousek před důchodem. Ve škole pracuju celý život, já už jsem viděla všechny možné žáky.*“ (Respondentka D)
- „*Celou dobu, co jsem tady na škole, což je nějakých čtyřicet let, mám vlastně monopol na zeměpis. To je pro mě dobré, že já opravdu znám všechny děti na druhém*

stupni, takže já si všímám, jak jsou na sebe napojení, nebo kdo je stranou a jestli má zájem o kontakt“. (Respondentka J)

- *„Když je tu psycholog půl roku i s cestou, tak potřebuje nějaká vodítka, vědět, co má dělat.“* (Respondentka B)
- *„Člověk, když přijde zvenčí, a je v té škole trochu ztracený a musí si najít sám cestu, co vlastně a jak dělat a na začátku dost tápe.“* (Respondentka H)

Subkategorie **Znalost prostředí** byla úzce propojena se subkategorií **Kontakt s dětmi**, v dimenzi přímý – nepřímý. V souvislosti se zkoumaným jevem pasivního sociálního vyčlenění reflektovali respondenti znalost třídního kolektivu, základní vhléd do sociálního uspořádání třídy a zároveň vazbu dětí k pedagogovi/pracovníkovi ŠPP, jako základ pro jakoukoliv práci s třídním kolektivem. Zrcadlově vnímali pracovníci ŠPP, kteří nejsou pedagogy, omezený či nepřímý kontakt s dětmi jako bariéru ve své práci.

- *„Já (výchovní poradce) i metodička prevence učíme ty hlavní předměty, češtinu, žáci nás tím pádem dobře znají.“* (Respondentka A)
- *„Co fakt hraje roli, když znáte děti jménem. Jsou kolegové, kteří tam rok dva učí a vůbec si je (žáky) nepamatují. Pak si tu důvěru nastavujete logicky huř.“* (Respondentka I)
- *„Když tam učím češtinu, nebo společenskou výchovu, tak já si tohle jakoby vždycky ohlížím, jak se ty děcka mají k ostatním, jestli tam někdo není úplně osamělý.“* (Respondentka B)
- *„Je to takové, že třeba adaptační kurzy, kde by se člověk s nimi (žáky) mohl víc seznámit, tak zajišťuje externí agentura. Bylo by asi lepší mít tam nějakou aktivní roli, aby pro ně školní psycholog nebyl cizí člověk.“* (Respondent L)

Silná potřeba pocitu jistoty a sebedůvěry v práci školního poradenského pracovníka se odrazila v další subkategorii, kterou jsme nazvali **Pocit vlastní zdatnosti**. Respondenti hovořili o vysokých požadavcích na svou práci, dané nejen požadavky odpovídajícího vzdělání dle platné legislativy, ale také očekáváním specifických dovedností a osobnostních kvalit. Pocit vlastní zdatnosti respondenti spojovali jak s **osobními**, tak s **profesními** kompetencemi, a to v dimenzi dostačující – nedostačující.

V osobní rovině respondenti nejčastěji zmiňovali pocit nejistoty, zda *„na problém stačí“*, zda umí *„vydržet odpor, odmítání, nepřijetí“*, *„zvolit vhodnou formu intervence“*.

Své kompetence hodnotili ale také v pozitivní, dostačující rovině, kdy sami sebe hodnotili jako „*naslouchající*“, „*trpělivý, diplomatický*“, „*takový mediátor*“.

Výrazněji byla reflektována rovina profesních kompetencí, kde byl mezi respondenty zřetelný a jasně deklarovaný rozdíl v pocitu dostatečné a nedostatečné profesní kompetence. Nedostatečnost byla nejčastěji zmiňována v souvislosti s nepřipraveností na specifika profese školního psychologa.

- „*Máte samozřejmě nějaké psychologické vzdělání, ale zvláště, když je člověk po škole, tak vlastně úplně nevíte, co v té škole dělat, nikdo vám to neřekne. Je to hodně o vlastní invenci. Proto je důležitá nějaká supervize odborná, která mnohdy chybí.*“ (Respondentka F)
- „*My jsme takoví pěšáci, jako ti školní psychologové, pro ten první záchyt problému ve škole, ale vlastně spoléháme na ten systém, že už se postará dál, protože nemám toho v ruce tolik, zvláště, když je tam člověk nový.*“ (Respondent L)

Pozitivně hodnotili své profesní kompetence ti pracovníci ŠPP, kteří zároveň deklarovali dlouhou praxi ve školství, případně podpůrnou síť dalšího vzdělávání.

- „*My jako metodikové prevence máme specializační studium, a já se už těch x let, co to dělám, pořád vzdělávám, chodím na kurzy, vedení to podporuje.*“ (Respondentka B)
- „*Tím, že rozumíme jak tomu poradenství, tak té výchovné, pedagogické práci, tak si myslím, že ve škole máme šanci s tím dítětem opravdu pracovat, dlouhodobě a vytvořit si s ním vztah.*“ (Respondentka J)

Profesní zdatnost úzce souvisela také se subkategorií **Nástroje identifikace**. Uvažování nad identifikací Pasivně sociálně vyčleněného žáka vystupovala v rozhovorech zřetelně ve dvou polohách, jako nástroje **neformální** a **formální**, v dimenzi funkční – méně funkční. Přes rozmanitost pracovních a intervenčních přístupů v jednotlivých školách byly výrazněji reflektovány neformální cesty k identifikaci nejen pasivně sociálně vyčleněného žáka, ale obecně k záchytu jakýchkoliv latentních problémů v třídním kolektivu. Neformální identifikaci respondenti realizují přes znalost a pozorování třídního kolektivu, přičemž jako funkční byl označován nejčastěji všímavý vhled do dění ve třídě.

- „*Rozhodně třídní učitel, ten je taková klíčová spojka a může si všimnout, že v tom kolektivu je někdo mimo.*“ (Respondentka H)

- „*Máme psychologa, loni jsme neměli, to bylo takové složité. Ale nejčastěji tipy dávají třídní učitelé, když vedou třídnické hodiny. Já jako metodik prevence nemám ani snížený úvazek, učím češtiny, vedu kabinet češtiny, na to pak už není čas.*“ (Respondentka B)
- „*Hodně si všimnete u aktivit mimo třídu, třeba tělocviky, výlety.*“ (Respondentka J)
- „*Někdy stačí pozorovat děti ve školní jídelně, když někdo sedí sám, nebaví se, už máte nějaký podnět.*“ (Respondentka I)

Další skupinu **neformální** identifikace tvořily případy, kdy na jev pasivního sociálního vyčlenění upozornil někdo z vrstevníků, případně rodina. Funkčnost takové identifikace již respondenti hodnotili ambivalentně.

- „*Rodiče, když upozorní, může to být takové dvojsečné ... dítě vymění třeba čtyři školy, hned nezapadne a rodiče už jsou takoví hyperprotektivní a hledají viníka v té škole a už to tam nemůže úplně fungovat, není tam oboustranná důvěra.*“ (Respondent C)
- „*Bylo to už ve vyšším ročníku, a právě přišly ostatní holky, které vyzozorovaly, že by něco nemuselo být v pořádku. Dotyčná ani neměla zájem to řešit, ani nechtěla, a teď jsme tam měli takovou trošku třecí plochu, že jako kamarádky myslely, že to je alarmující.*“ (Respondentka A)

V rovině **formálních** nástrojů identifikace byly pracovníky ŠPP nejčastěji zmiňovány adaptační pobyty pro nové kolektivy, preventivní programy a specializované psychologické šetření. Hodnocení funkčnosti formálních nástrojů bylo ovlivňováno spíše kontextem použití, než nástrojem samotným.

- „*Adaptační pobyt, to se dělá pro nové kolektivy, přespí se přes noc. Určitě je to fajn, ale na nějaký záchyt těch pasivně vyčleněných to asi není.*“ (Respondentka K)
- „*Preventivní programy zajišťuje externí agentura, je to na celou škálu věcí, jako šikana, kyberšikana, závislosti, drogy..máme i externího pracovníka co v oblasti šikany pomáhá, ale tady ten problém těch pasivně vyčleněných, nebo na okraji, to se moc neřeší.*“ (Respondentka G)

Specializované screeningy pomocí anket, standardizovaných dotazníků či sociometrie byla jako stěžejní vnímána paradoxně pedagogickými pracovníky ŠPP spíše než školními psychology. Ne všichni oslovení respondenti z řad školních psychologů

se k jejich použití přikláněli a vnímali tyto nástroje více jako pomocné a jako vodítko další práce s třídním kolektivem.

- „Většinou když je školní psycholog úplně nový, tak dělá sociometrii ve třídách, aby se tam nějak zorientoval.“ (Respondentka B)
- „Nějaké systematické screeniny tříd já nedělám, To záleží hodně na tom, jak má člověk nastavenou tu práci. Moc si nedokážu představit, že když mám mít prostor na tu individuální práci, tak dělat dotazníky. Hodně spoléhám na to, že mi třídní řekne, jaké je tam klima a jestli nejsou nějaké problémy v té třídě.“ (Respondentka G)
- „Já používám hlavně Braunovy dotazníky, tam mi to hezky ukáže nějaký základní obrázek, ale pak je třeba jinými aktivitami zjistit, jak to tam v té třídě reálně sociálně vypadá.“ (Respondent C)

Hodnocení nástrojů identifikace jednotlivými respondenty částečně odráželo také jejich preferovaný **Styl práce**. Tato subkategorie zrcadlila celkový přístup a jednání ve výkonu profese. Pro rozdělení jednotlivých charakteristik jsme v kódování zvolili taková označení, která přiléhavě odrážela také styl práce skupin našich respondentů. Každá z charakteristik se objevovala v dimenzi intencionální – neintencionální, podle toho, nakolik byl respondentem jeho způsob práce s pasivně vyčleněným žákem vědomě reflektován jako promyšlený a plánovaný.

Styl **formální** se vyznačoval snahou o zapojení tichého, sociálně odtahitého žáka prostřednictvím větší participace ve výuce, zaměřením pozornosti na žakovu aktivitu. Celkově deklaroval snahu o postup v souladu s pravidly školy, využití formálních aktivit, jako nespecifické preventivní programy a podobně.

„Máme vypracovaný preventivní program, to jedeme podle toho. Je možné použít třeba komunitní kruh, trochu toho vyčleněného vtáhnout.“ (Respondentka D)

Respondenti, kteří reprezentovali styl **facilitační**, byli primárně orientováni na posílení vztahu s žákem a budování důvěry.

- „My jim vtlukáme od prvního stupně do hlavy, že když je nějaký problém, tak mají přijít a hned to řešit. Oni se to naučili, a chodí fakt někdy s každou blbostí. Ale to strašně pozitivně kvitujeme, že jsou tak nastavení, že chodí.“ (Respondentka A)

- „*Tak ten základ je v té individuální práci, aby se děti v té škole cítily lépe, měly k někomu důvěru.*“ (Respondentka E)
- „*Já jsem tady od toho, aby se mnou řešili osobní věci, se kterými se třeba nemůžou obracet na pedagogy, protože by jim to nebylo příjemné*“ (Respondentka G)

Styl **flexibilní** v rozhovorech zahrnul respondenty, kteří byli otevření kreativnímu a neformálnímu přístupu v hledání interakcí, nahlížení na situaci z více úhlů pohledu, hledání efektivních řešení a žáka vést k pozitivnímu nastavení vůči sociálním vztahům.

„*Pořád vymýšlím, ve třídě jsem jim zavedla kartičky s emocemi, dělám různé vlastní dotazníky.*“ (Respondentka H)

Jednotlivé styly se ve výpovědích mohly prolínat, rozdíly byly ve vyjádření dimenze pasivní – aktivní. U některých respondentů se dal vypořádat silný akcent na vnímání sebe sama jako toho, kdo má možnost a nástroje aktivně ovlivnit sociální zapojení žáka, u jiných byla zřetelná pozice pouhé „*součásti systému*“, disponující spíše omezenými možnostmi a pravomocemi. Rozdílné zvyklosti jednotlivých školních systémů a školních poradenských pracovišť tak vytvářely důležitou část celkového obrazu práce s pasivně sociálně vyčleněným žákem.

11.1.3 Spolupráce a školní rutiny jako kontext

Popis kontextu, v němž se jev pasivního sociálního vyčlenění odehrává, jsme shrnuli v kategorii **Spolupráce a školní rutiny jako kontext**. Tato kategorie rezonovala ve výpovědích respondentů v širší sociálně-ekologické perspektivy. Způsob vnímání a intervence jevu pasivního sociálního vyčlenění se u respondentů opírala o celou síť prvků, které mezi sebou fungují v dynamické interakci a ovlivňují se navzájem. Jednotlivé subkategorie jsme zde pro přehlednost odlišili podle systémové úrovně (mikro, mezo, makro) sociálního prostředí (viz tabulka 8).

Tabulka 8: Členění kategorie Spolupráce a školní rutiny jako kontext

Kategorie	Subkategorie	Vlastnosti	Dimenze
Spolupráce a školní rutiny jako kontext	Mikrosystém	prostředí (prostor) třídy	alternativní - tradiční
		dynamika třídy	koheze - tenze
		klima třídy	vnímané pozitivně - vnímané negativně
	Mezosystém	atmosféra školy	rodinná - anonymní
		varianta ŠPP	úplné - neúplné
		spolupráce	funkční - méně funkční
		komunikace s rodiči	funkční - méně funkční
	Makrosystém	umístění školy	vesnické - městské
		socioekonomické faktory	bez výrazného vlivu - rizikové
		společenské klima	stabilní - nestabilní

V subkategorii **Mikrosystém** byly respondenty reflektovány především jevy na úrovni školní třídy, které mohou jev pasivního sociálního vyčlenění pozitivně či negativně ovlivňovat. Okrajově bylo zmiňováno **prostředí třídy** a možnost flexibilní práce s prostorem, zasedacím pořádkem v dimenzi alternativní – tradiční.

- „Je rozdíl, když máte klasickou třídu třicet žáků, frontální uspořádání, kde toho moc nevymyslíte, nebo třídu, kde můžete být nějak tvůrčí, ty děti si různě přehazovat do skupinek, zapojovat do skupinové práce. Pak jsou i ti pasivní nebo introvertní nuceni se trochu zapojit a může to pomoci.“ (Respondentka B)
- „Vezměte si, kolik stráví času v té třídě, a to máte tu skupinu rozdělenou na hloučky těch, co se spolu baví. Snažím se je aspoň přesazovat.“ (Respondentka H)

Zatímco fyzické prostředí třídy bylo zmiňováno okrajově, většina respondentů reflektovala v souvislosti s pasivním sociálním vyčleněním **dynamiku třídy** a klima konkrétních tříd. Za důležitou informaci respondenti považovali to, v jaké vývojové fázi je třída, kde popisují jev pasivního sociálního vyčlenění, zda se jedná o kolektiv vznikající (například nově formovaná třída na druhém stupni ZŠ), zda byla koheze skupiny narušena nějakou událostí (například přerušování prezenční výuky v souvislosti s pandemií Covid-19), zda je skupina narušena příchodem nových členů do již stabilní skupiny (například inkluze ukrajinských žáků) a podobně.

- „Člověk se na ty sociální vztahy hodně zaměřuje u šestek, kdy tam jsou faktory nástupu na druhý stupeň, nebo nové složení, když nám odejdou žáci na víceleté gymnázia. Tam se více zaměřuje pak i prevence a cílené aktivity.“ (Respondentka B)

- „Teď to bylo hodně špatné ty dva roky s covidem, tím se nám to celé rozložilo, ty kolektivy, a i třeba třídnické hodiny, když to tak řeknu, šly úplně do kyttek. Tam se pak můžou vyloupnout případy, které před tím nebyly. Třeba se nám objevil klučina, taky takový introvertní, co nám najednou v covidu začal chodit za školu a pokračovalo to i po covidu.“ (Respondentka J)
- „Když máme najednou ve třídě ukrajinské dítě, i když jedno dvě, tak zase řešíte, jak je zapojit, jak to vybalancovat.“ (Respondent L)

Co se týče vlastnosti **klimatu třídy**, ta byla v souvislosti s naším tématem reflektována spíše než protektivní nebo rizikový faktor jevu sociálního vyčlenění jako faktor, který ovlivňuje pozornost pedagoga, respektive pracovníka školního poradenského pracoviště vůči jevu pasivního sociálního vyčlenění. S diagnostikou klimatu školní třídy pracovala v praxi jen malá část respondentů, klima třídy bylo hodnoceno spíše laicky v dimenzi pozitivní – negativní.

- „Ty třídy, kde víte, že to jako celek dobře funguje, tam se pak můžete soustředit i na nějaké odchylky, jako třeba ty osamělé. Tam, kde je to klima celkově špatné, tak to více zapadne mezi větší problémy.“ (Respondentka I)

Za **Mezosystém** můžeme považovat prostředí školy, způsob práce a spolupráce školního poradenského pracoviště, zda se jedná o základní nebo rozšířený model poradenského pracoviště, jak je nastavena spolupráce s rodiči. Jedním z určujících faktorů mezosystému byla respondenty v kontextu vztahů popisována celková **atmosféra školy**, a to v dimenzi rodinná – anonymní.

- „Naše specifikum je, myslím, paní ředitelka, ona hodně chce, ať se s dětma pracuje, chce po učitelích, ať to není jen o učení, ale že s tou třídou pracují, prioritou je empatický a individuální přístup, to se tady hodně tlačí.“ (Respondentka G)
- „Naše škola má 850 žáků. To je těžko podchytit každého, my se proto soustředíme spíš na ty plošné prevence.“ (Respondentka E)

Způsob práce s pasivně vyčleněnými jedinci byl částečně dán také rozdíly ve **variantách školních poradenských pracovišť**, a to v podobě úplné a neúplné. Zde lze říci, že všichni respondenti považovali variantu, kdy na škole působí úplný model poradenského pracoviště, za výhodný. Pozitiva byla spatřována jak v možnosti rozložit povinnosti a požadavky na více osob, tak v cílenější distribuci požadavků na základě

profesních kompetencí. V případě, kdy na škole například nefungoval školní psycholog, vyjadřovali pracovníci ŠPP nejistotu ohledně svých kompetencí k identifikaci problémových jedinců, ke vhodné intervenci a podobně. Na druhou stranu úplná školní poradenská pracoviště byla na školách realizována a financována většinou na základě různých dotačních titulů s omezenou dobou platnosti a respondenti vyjadřovali nejistotu ohledně dalšího financování jejich pozic, prodloužení pracovní smlouvy a možnosti realizovat na škole dlouhodobou, kontinuální práci.

- *„Když je to pracoviště úplné, je to velká výhoda, protože se může nastavit celý systém práce od prevence až po, řekněme, něco jako terapeutickou podporu.“*
(Respondentka H)
- *„Do konce loňského roku jsme byli úplné pracoviště. Měli jsme i školní psycholožku, která tady byla čtyři roky. No ale ona byla vždycky z projektu a teď to nevyšlo. A co teď. No tak z nějakých peněz alespoň dochází, když je něco akutní. Ale na takovou zaměřenější a podrobnější práci to už není.“* (Respondentka J)
- *„Ta výhoda, pokud máme všechny pozice v pracovišti je, že to můžeme mít jakoby rozdělené. Když ty děcka řeší něco osobního, jdou spíš za mnou (školní psycholog), kdežto za někým, kdo je zároveň učitel jdou řešit spíše ty výchovné problémy.“*
(Respondentka G)

Kromě varianty ŠPP byl neméně důležitým faktorem, ovlivňujícím intervenci jevu pasivního sociálního vyčlenění, interní způsob **spolupráce** mezi jednotlivými pracovníky, vedením školy a dalšími pedagogy. Respondenti shodně uváděli, že práce v rámci ŠPP neznamena jen široký záběr činností, ale také potřebu silného konsensu práce nejen uvnitř ŠPP, ale také ze strany vedení školy a napříč školou. Vlastnost **spolupráce** se pohybovala v dimenzi funkční – méně funkční a odrážela nejen vnímanou institucionální podporu práce respondenta, ale také efektivitu nastavení spolupráce v rámci ŠPP a vliv těchto okolností na práci s pasivně vyčleněnými žáky. V některých případech respondenti explicitně poukazovali na bariéry v rámci školní spolupráce, které snižovaly jejich dosah a možnosti práce s pasivně sociálně vyčleněnými žáky.

- *„Ten možný záchyt vyčleněného souvisí taky s tím, jak to pracoviště spolupracuje. Já jsem měl dva částečné úvazky na dvou školách a každá fungovala úplně jinak. Na první škole je zástupce ředitele zároveň metodik prevence a tam to tím pádem šlo primárně přes něj. Byl to proces shora – metodik prevence řekl a výchovný poradce*

a psycholog dělal. Inkluzivní věci řešil spíš výchovný poradce a výchovné problémy já (školní psycholog). Na druhé škole, tam to ŠPP v podstatě moc nefungovalo. Metodik prevence tam byl jen na oko, výchovný poradce vlastně taky, tam to bylo spíš od ředitele a všichni směřovali tím pádem všechno na mne.“
(Respondent C)

- *„Já jsem to tady všechno musela nastavit. Tady školní psycholog neměl ani místnost, kde by bylo soukromí, tak jsem si ji musela u vedení vyprosit a mám ji tady z toho kumbálu. Ale je to zázemí, kam konečně může to dítě bezpečně přijít.“*
(Respondentka H)

Na druhou stranu funkčně nastavená spolupráce podle výpovědí respondentů výrazně zlepšovala jak možnosti identifikace i intervence, tak posilovala důvěru žáků ve školní poradenské pracoviště.

- *„Vedení školy prosadilo, že tady bude s ohledem na sociální problémy jak školní psycholog, tak sociální pedagog. A je to opravdu změna, protože si můžeme rozdělit práci, školní psycholožka se může tím pádem věnovat individuální práci s dětmi, zařídila si tady i relaxační Snoezelen místnost a ta atmosféra pak pomáhá, že i děcka mají větší ochotu spolupracovat.“* (Respondentka I)
- *„Máme úplně školní poradenské pracoviště a my to máme nastavené tak, že spolu všichni komunikujeme a žák může přijít úplně za kýmkoliv.“* (Respondentka B)

Poslední reflektovanou vlastností subkategorie Mezoprostředí byla **Komunikace s rodiči**, také definovaná v dimenzi funkční – méně funkční. Rodiče jako pomocníky při identifikaci a intervenci vnímali respondenti spíše ambivalentně. Přesto, že v některých popisovaných případech zafungovala rodičovská informace jako vodítko k identifikaci pasivně sociálně vyčleněného žáka, respondenti v rozhovorech zároveň popisovali některé rodičovské zásahy jako problematizující.

- *„Dítě vymění třeba čtyři školy, nikde úplně nezapadne, a ti rodiče už jsou takoví hyperprotektivní a hledají chybu v té škole. Tak to už potom nemůže fungovat, není tam oboustranná důvěra.“* (Respondent C)
- *„Některé děti nám spadly v průběhu covidu do problémů. Měli jsme i různé sebepoškozování u jedné šestičky a tam jsme dokonce my museli být ti, kteří upozorní rodinu. U první schůzky nad tím rodiče skoro mávli rukou, tam je takový dost arogantní tatínek. U druhé schůzky, kdy už jsem mu všechno natvrdo pojmenovala,*

jaké všechny problémy ta dívka má, že nám řekla, že je snad i jinak orientovaná, tak teprve to ti rodiče odkývali, že jsou rádi, že jsou v obraze.“ (Respondentka J)

Spolupráci s rodinou však v obecné rovině považovali všichni respondenti za důležitou a nezbytnou, především v oblasti výměny informací o tom, jaké dítě je a jak k němu přistupovat. Specifickou skupinou případů byla nutná komunikace s rodinou s ohledem na nestandardní situaci dlouhodobé distanční výuky v průběhu covidové pandemie.

- *„Během korony v té první vlně po mně chtěli někteří rodiče, ať je tam větší dohled školního psychologa, že mají strach, aby děti z toho neměli nějaké psychické problémy.“ (Respondent C)*
- *„V průběhu distanční výuky pak ten kluk přestal stíhat, on tím, že neměl ty sociální vazby, tak se neměl ani moc koho zeptat. Přestal se připojovat k výuce a rodiče ho pořád omlouvali. Tam jsme je museli upozornit, že problémy se budou dále nabalovat, aby začali spolupracovat.“ (Respondent D)*

Poslední subkategorie **Makrosystém** se dotýkala vlivů vnějšího prostředí, tedy širšího rámce socioekonomických, komunitních a společenských faktorů, které mají dopad na jev pasivního sociálního vyčlenění. V této rovině byla nejzřetelněji reflektována vlastnost **společenské klima**, ať již se jednalo o bezprecedentní vliv pandemie na vzdělávací systémy, nebo o vyhrocenou bezpečnostní i ekonomickou situaci v souvislosti s válečným konfliktem na Ukrajině. Okrajově byly zmiňovány také charakteristiky jako **umístění školy** v dimenzi vesnická – městská, nebo **faktory socioekonomické** v dimenzi bez výrazného vlivu – rizikové.

V ohledu **umístění školy** byly respondenty uváděny jako pozitivní užší sociální vazby vesnického prostředí, které mohly zafungovat jako protektivní faktor v obdobích distančního vzdělávání. Zároveň i v obdobích stabilního společenského klimatu umožňuje díky své menší anonymitě příležitost pozorněji si všimnout sociálních vztahů mezi žáky.

- *„My jsme taková polovesnice a po covidu jsme neměli tolik problémů, jako třeba kolegové na velkých školách, kde se žáci vraceli a sociálně byli mimo, protože se x měsíců neviděli. Děti u nás se běžně stýkají ve volném čase, všichni se známe víc. Zním obvykle ty rodiny, takže si všimnu, pokud byl problém.“ (Respondentka J)*

Vliv socioekonomických faktorů byl popisován ze dvou hledisek, a to optikou širší komunity (například problémové prostředí) nebo užší optikou socioekonomických specifík rodiny pasivně sociálně vyčleněného žáka.

- „V naší lokalitě, kde máme i sociálně vyloučené, kteří žijí třeba na ubytovně, musíme víc pracovat s tím terénem, vědět, co se v té rodině děje, protože to má dopad i na chování dítěte.“ (Respondentka I)
- „Já jsem pracovala taky na romské škole, tři roky..tam je těžké dělat nějakou psychologickou práci, řešíš úplně jiné problémy než to, jestli je někdo nezapojený. Já jsem si to sama musela pak zpracovat, když jsem přestoupila, abych se nasměřovala jinak.“ (Respondentka G)
- „Byli to rodiče, kteří v covidu přišli o práci. Pak se to odrazilo, že problémy doma, a to dítě se hodně stáhlo, to byly propojené nádoby.“ (Respondentka E)

Vliv **společenského klimatu** a aktuálních společenských změn rezonoval silně ve všech výpovědích s poukazem na alarmující propady v sociální a psychické oblasti u dětí. Jeden z nejčastěji jmenovaných aspektů respondenti označovali narušení sociálních vazeb ve třídách, dále pak narůstající psychické problémy jedinců, místy až na úroveň nutné odborné péče. V souvislosti s pasivně vyčleněnými žáky byl zmiňován rostoucí počet nejistých, osamělých, úzkostných nebo izolujících se žáků.

- „Co se týče války, to řešily hlavně mladší děti na prvním stupni. Ti starší o tom tolik nemluví, ale rozhodně to na ně má vliv a mohou se začít stahovat, nebo různě somatizovat.“ (Respondentka A)
- „Začali jsme řešit víc krizovou intervenci, to dřív tolik nebylo.“ (Respondentka K)
- „My to teď vnímáme, že se musíme zaměřit na jednotlivce, nejen na kolektivy. Že jednotlivci mají problém. V každém ročníku se nám tak někdo objevil a několik i závažných věcí, sebepoškozování, pokus o sebevraždu, kdy musíme řešit s odborníky. Jsou to jednotlivci, ale je to v šestce, osmičce, devítce, je toho víc než dřív.“ (Respondentka J)

Jednotlivce na okraji školních tříd, sociálně stažené a pasivně vyčleněné označovali někteří respondenti za jeden z důsledků aktuálních společenských nejistot. Zároveň vnímali rozdíly v charakteru pasivního sociálního vyčlenění, které je nutné brát v potaz při úvahách nad volbou vhodné a efektivní intervence.

11.1.4 Rozcestí intervence

Předchozí definované kategorie nám nastínily jak variantnost jevu pasivního sociálního vyčlenění, tak rozdílů v přístupech a celkovém kontextu práce školních poradenských pracovišť. Tato různorodost se odrazila také v rozdílných intervenčních přístupech. Konkrétní realizované intervenční postupy, jež respondenti popisovali, jsme rozdělili do tří subkategorií, které jsme nazvali: **Cesta ke vztahu**, **Otevřené dveře** a **Preventivní intervence** (viz tabulka 9). Každá z popisovaných intervenčních strategií v sobě obsahovala i intencionalitu předpokládaného výsledku intervence.

Tabulka 9: Členění kategorie Rozcestí intervence

Kategorie	Subkategorie	Vlastnosti	Dimenze
Rozcestí intervence	Cesta ke vztahu	orientace na psychickou podporu	formální - neformální
		orientace na sociální začlenění	formální - neformální
	Otevřené dveře	orientace na důvěru	osobní - institucionální
		orientace na řešení	situační - dlouhodobé
	Preventivní intervence	orientace na resilienci	interní - externí
		orientace na deficit	interní - externí

Případy, kdy respondenti realizovali nebo doporučovali při ošetření případů pasivního sociálního vyčlenění především vytvoření pečujícího a vnímavého přístupu k potřebám žáků a vybudování vztahu, nebo vztahové sítě dítěte jsme zahrnuli pod subkategorii **Cesta ke vztahu**. Tato subkategorie se realizovala buď v **orientaci na psychickou podporu**, nebo v **orientaci na sociální začlenění**. Varianta orientace na psychickou podporu i sociální začlenění byla identifikována buď v dimenzi formální, nebo neformální.

Orientace na psychickou podporu se týkala především případů žáků sociálně úzkostných, stažených, izolovaných. Respondenti popisovali jak spíše formální přístup řešený standardně školním poradenským pracovištěm, tak neformální podporu žáka v osobním kontaktu s pracovníkem ŠPP.

- „*Toho kluka, kterého jsme identifikovali v covidu, který se odhlašoval z hodin, to se úplně rozjelo, že to bylo až na OSPOD, tak jsme jej měli nakonec pozvaného. Sám o sobě řekl, že je samotář a tam jsme hodně zapracovali já i školní psychologka na vztahu, aby věděl on i rodiče, že má ve škole podporu.*“ (Respondentka J)

- „*Když je nějaké to dítě mimo kolektiv, že prostě samo nechce, tak já to dělám tak, že ho mám zaměřeného a chodím třeba o přestávkách do té třídy a snažím se navázat vztah. Ale ne na sílu, napřímo, bavím se s jinýma, nebo když vidím, že se s někým baví, tak se přidám. Jen tak pokecat, nezávazně. A postupně, ono to chce čas, ale pak ty děti třeba přijdou samy.*“ (Respondentka K)

Orientace na sociální začlenění byla popisována také jako buď více formální, realizovaná například cestou plánovaných aktivit ve třídě pod vedením školní psycholožky, změnami organizace zasedacího pořádku, podporou spolupráce v hodinách. Neformální podpora sociálního začlenění byla realizována například cíleným propojováním vyčleněného žáka s vrstevníky.

- „*Když mám tip od učitele na žáka, který měl třeba po distančce problém se začleněním, naplánuju si v té třídě cíleně aktivity na zapojení.*“ (Respondent C)
- „*Požádala jsem jednu holčičku, která je hodně komunikativní, ať si ji (pasivně sociálně vyčleněnou žačku) vezme trošku na starost, posadila jsem je spolu. Protože je (pasivně sociálně vyčleněná žačka) dobrá v angličtině, s další učitelkou jsme vymyslely aktivity, kde může sama pomáhat těm slabším angličtinářům. Já myslím, že se snažíme ji zapojit.*“ (Respondentka J)

Subkategorie **Otevřené dveře** zahrnuje primárně případy, které respondenti nevnímali jako akutní nebo nutné zásahy a intervenci podávali jako „*podanou ruku*“ a podporu vzájemného kontaktu s pasivně vyčleněným žákem. Vyjádřena přitom byla buď primární **orientace na pocit důvěry**, nebo nabídku pomoci při řešení. Podpora důvěry žáka nesla ve výpovědích charakter podpory osobní důvěry na úrovni žák – pracovník ŠPP, nebo důvěry obecněji institucionální.

- „*Když je to dítě introvertní, ale spokojené, tak to pro mě není důvod, proč do toho vrtat. Jen dám najevo, že tam jsem, kdyby něco.*“ (Respondent C)
- „*Vytvořila jsem jim třeba schránku důvěry, aby věděli, že mají možnost si říct o pomoc.*“ (Respondentka F)
- „*To pracoviště psychologa musí být uzpůsobené tak, aby měl pocit jistoty, že kdyby se měl potřebovat na školního psychologa obrátit, bude to v bezpečném prostředí.*“ (Respondentka H)

Orientace na řešení ve výpovědích obsahovala konkrétní aktivity, které jsou žákovi nabízeny, ale nejsou vyžadovány, a to buď v situační, nebo dlouhodobé dimenzi.

- „*Pokud je ten žák mimo kolektiv, hledám něco specificky, co by pomáhalo mu to řešit. Třeba, jakým způsobem ho zapojit v tom, co ho baví. To znamená něco v jeho školním zájmu, v čem je dobrý. Školní časopis, nějaké kroužky a podobně.*“ (Respondentka B)
- „*Snažím se jí (žákyni), nabízet, že za mnou můžou chodit pravidelně, že můžeme společně hledat cesty, jak jí pomoci, aby se cítila lépe.*“ (Respondentka G)

Subkategorie **Preventivní intervence** zastřešila aktivity přispívající obecně ke snížení jevu sociálního pasivního vyčlenění. Zaměřena byla na posílení **resilience** a zvládání nebo na **deficity**. Rozlišili jsme zde dimenzi interní (prevence zajišťovaná interně) a dimenzi externí (zapojení externích subjektů).

Prevence **orientovaná na deficity** byla respondenty popisována jako reakce na možné rizikové činitele v souvislosti s pasivním sociálním vyčleněním a snaze předcházet jim. Respondenti v tomto duchu hovořili o rizicích spojených s nástupem do školy po období distančního vzdělávání, v souvislosti s integrací dětí z Ukrajiny či obecně v souvislosti s prací s dětmi s výraznějšími psychickými obtížemi. Prevence orientovaná na deficity byla v popisovaných případech realizována jak školou samotnou, tak za pomoci externích subjektů.

- „*Hned na začátku roku jsme v tom září zaměřili pozornost na nástup do školy, udělali jsme adaptáky vlastně průřezově pro ten druhý stupeň, protože to byla ze začátku opravdu džungle, tak aby se trochu srovnali a předešli pak těm vztahovým problémům.*“ (Respondentka B)
- „*U těch těžších případů, kdy je to dítě úplně izolované a je tam třeba nějaká psychopatologie, tam už sami nic neuděláme, to patří do odborné péče. Zároveň máme síť externích spolupracovníků, třeba pana xxx, který u nás zajišťuje preventivní programy, které se můžou hodit, i na komunikaci ve třídě.*“ (Respondentka D)
- „*U dětí z Ukrajiny, tam opravdu využíváme všechno, co jde, pedagogický institut pomáhá, neziskovky, protože sami bychom to nezvládli, tam už je obrovský problém ta dvojjazyčnost, natož nějaká individuální práce a prevence.*“ (Respondent L)

Prevenici **orientovanou na resilienci** jsme identifikovali v případech, kdy respondenti hovořili o nutnosti posilovat celkovou odolnost žáků a byli zaměřeni na posilování sociálních kompetencí ve třídě i mimo třídu.

- *„Je třeba nastavit prostředí, kde jim dáte jasné hranice, ale zároveň podporujete každého individuálně, aby byl aktivní, aby si zažil nějaký úspěch a pak i v těch vztazích jsou ty děti odolnější.“* (Respondentka A)
- *„Mám v tomhle výbornou zkušenost s Růstovou skupinou, kam můžeme nasměrovat přesně takové typy, když nám vztahově v kolektivu nezapadnou. Je to sice mimo ten kolektiv třídy, ale můžou si tam zažít, jak ty vztahy s vrstevníky zvládat a je to hezky citlivě vedené.“* (Respondentka E)

Průřezově respondenti v oblasti intervenční práce s pasivně sociálně vyčleněným žákem ve všech identifikovaných přístupech (Cesta ke vztahu, Otevřené dveře, Preventivní intervence) zmiňovali také důležitost jasných pravidel, podpory společných aktivit, respektující komunikace a otevřené spolupráce napříč školou. Každá z popisovaných strategií v sobě obsahovala i intencionální výsledek změny na úrovni jevu pasivního sociálního vyčlenění.

11.1.5 Shrnutí

Ve čtyřech subkapitolách jsme shrnuli hlavní kategorie identifikované v průběhu počátečního a zaměřeného kódování (Charmazová, 2006), a to **Pasivní sociální vyčlenění**, **Osobní a profesní kompetence pracovníka ŠPP**, **Spolupráce a školní rutiny jako kontext** a **Rozcestí intervence**. Kategorie byly popsány primárně deskriptivně za pomoci datových úryvků. Hustá síť subkategorií, jejich vlastností a dimenzí nám však vytvořila základ pro uvažování nad jejich vzájemnými vztahy a dynamikou dat. Bylo zřejmé, že jednotlivé varianty jevu **Pasivního sociálního vyčlenění**, jak jsme je popsali v kapitole 11.1.1., mají za následek rozdílné intervenční postupy (viz kategorie **Rozcestí intervence**), a že kategorie **Osobní a profesní kompetence pracovníka ŠPP** a **Spolupráce a školní rutiny jako kontext** se otiskují také ve vnímání, přístupu a hodnocení jevu Pasivního sociálního vyčlenění ze strany pracovníků ŠPP. Variabilita jevu i náš záměr podchytit charakteristiky pasivně sociálně vyčleněného žáka z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť nás v dalším kroku vedli k tvorbě tematické analýzy.

11.2 Tematická analýza

Jak jsme naznačili v předchozím textu a při formulaci výzkumných otázek (viz kapitola 6), jedním z klíčových bodů naší práce bylo zjistit, jaké jsou charakteristiky pasivně vyčleněného žáka z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť. Naším předpokladem bylo, že jde o jev, který v sociální realitě existuje a který nese určité znaky považované respondenty našeho výzkumu (pracovníky ŠPP) za signifikantní pro uvažování o intervenční práci. Zjistili jsme, že tyto znaky jsou pracovníky ŠPP vnímány primárně podle výrazných **Behaviorálních a sociálních projevů**, které jsme identifikovali jako subkategorii v Pasivním sociálním vyčlenění. Na základě **Behaviorálních a sociálních projevů** jsme vydefinovali 5 základních typů pasivně sociálně vyčleněného žáka, přičemž názvy typů jsme oproti původním charakteristikám mírně semanticky upravili (viz tabulka 10). Tato typologie, která nabízí škálu projevů pasivně sociálně vyčleněných žáků, tvoří jednu osu výsledné tabulky. Druhá osa je tvořena dalšími subkategoriemi jevu pasivního sociálního vyčlenění a dále preferovanou strategií intervence pro každý z uvedených typů. V polích tabulky pak vidíme, jakým způsobem jednotlivé typy dané subkategorie naplňují.

Tabulka 10: Typologie pasivního sociálního vyčlenění

TYP PASIVNÍHO SOCIÁLNÍHO VYČLENĚNÍ VE TŘÍDĚ	Dobrovolně sociálně vyčleněný konstruktivní	Sociálně odtažitý pasivní	Sociálně odtažitý úzkostný	Sociálně neobratný	Sociálně izolovaný
Motivace k sociálnímu kontaktu	Ambivalentní	Ne	Ambivalentní	Ano	Ambivalentní
Zdroje vyčlenění	Primárně vnitřní	Primárně vnitřní	Vnitřní i vnější	Vnitřní i vnější	Vnitřní i vnější
Typ chování	Adaptivní	Adaptivní	Maladaptivní	Maladaptivní	Maladaptivní
Behaviorální a sociální projevy	Sociální nezájem, soliterní aktivity	Sociální pasivita, nezájem, denní snění	Sociální inhibice, stydlivost, zdrženlivé chování	Sociální neobratnost, sociální nezralost	Sociální izolace, stažení, bariéra
Strategie zvládnutí	Zaměřené na řešení	Zaměřené na únik	Zaměřené na únik	Zaměřené na řešení	Zaměřené na únik
Strategie intervence ŠPP	Otevřené dveře	Otevřené dveře/Cesta ke vztahu	Cesta ke vztahu	Cesta ke vztahu	Prevence/Cesta ke vztahu

11.3 Zakotvená teorie

Od tematické analýzy typů pasivního sociálního vyčlenění se v dalším kroku analýzy posouváme k více abstraktní rovině práce s výsledky kvalitativního šetření, a to k formulaci konstruktivistické zakotvené teorie, která nám v obecném modu popíše vztahy a dynamiku intervence jevu pasivního sociálního vyčlenění z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť. Kolem klíčové kategorie Pasivního sociálního vyčlenění jsme i další identifikované kategorie zasadili do paradigmatického modelu a vyložili základní analytický příběh.

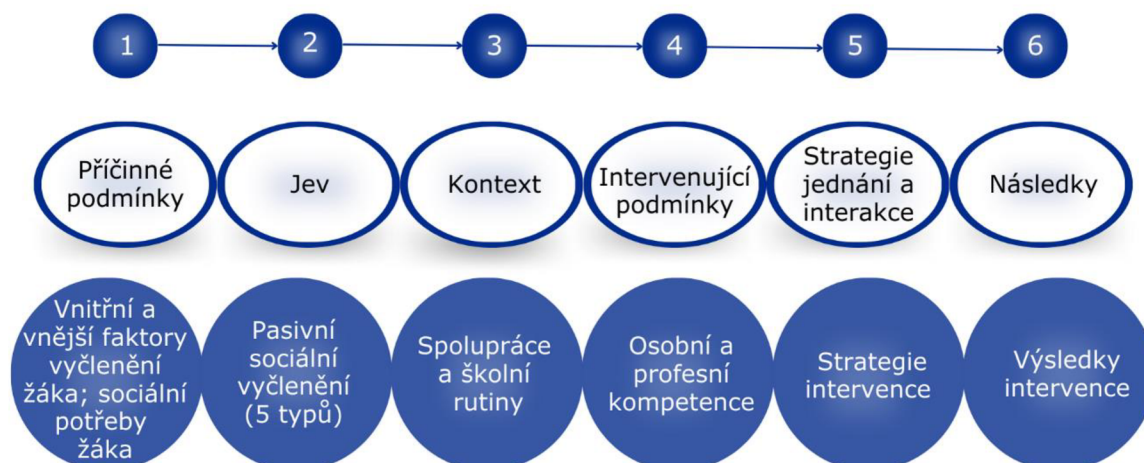
11.3.1 Základní analytický příběh

Jako jev pasivního sociálního vyčlenění jsme označili sociální pasivitu a vlastní sociální stažení jedince v rámci školní třídy, které není vynuceno nebo primárně způsobeno

aktivitou a chováním jiných účastníků sociální interakce. Vyšli jsme z výpovědí respondentů, pracovníků školních poradenských pracovišť. Na základě jimi vydefinovaných behaviorálních a sociálních projevů pasivně vyčleněných žáků jsme identifikovali 5 základních typů pasivního sociálního vyčlenění, a to typ **Dobrovolně sociálně vyčleněný** (konstruktivní), **Sociálně odtažitý pasivní**, **Sociálně odtažitý úzkostný**, **Sociálně neobratný** a **Sociálně izolovaný**. Jev pasivního sociálního vyčlenění je primárně sycen **vnitřními zdroji**, vycházejícími z psychických a biologických dispozic jedince nebo **vnějšími zdroji**, vycházejícími z etnických, sociokulturních, ekonomických dispozic jedince. Další identifikovanou příčinnou podmínkou jevu, propojenou s vnitřními i vnějšími zdroji vyčlenění, jsme označili **sociální motivaci žáka**, neboli intencionalitu sociálního vztahování se žáka ve směru od lidí nebo k lidem. Sociální motivace žáka byla pro respondenty jedním z určujících aspektů při volbě formy intervence.

Na jev pasivního sociálního vyčlenění reagují respondenti našeho výzkumu několika základními strategiemi intervenčního jednání, které jsme nazvali **Cesta ke vztahu** (orientovaná na psychickou podporu nebo sociální začlenění), **Otevřené dveře** (orientovaná na důvěru nebo na řešení) a **Preventivní intervence** (orientovaná na deficity nebo na resilienci). Výběr intervence je podmíněn jednak konkrétním typem pasivního sociálního vyčlenění a s tím souvisejícími sociálními potřebami žáka, ale také dalšími funkcionálními i intencionálními vlivy. Za funkcionální vliv můžeme považovat kontext **spolupráce a školních rutin**, za intencionální **osobní a profesní kompetence** pracovníka ŠPP, které jsou zároveň výraznou intervenující podmínkou ovlivňující volbu strategie intervence. Jednotlivé kategorie popsané deskriptivně v úvodu kapitoly 11 lze zasadit do základního lineárního paradigmatického modelu (viz obrázek 9).

Obrázek 9: Paradigmatický model II



Lineární paradigmatický model nám naznačuje základní procesuální linku v intervenci jevu pasivního sociálního vyčlenění z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť, ovšem nepostihuje dostatečně interakční dynamiku napříč analytickými kategoriemi a jejich subkategoriemi. Je zřejmé, že se variabilita jevu pasivního sociálního vyčlenění i variabilita strategií intervence bude zákonitě odrážet i v možných výsledcích intervence. Dále bylo zřejmé, že nejen intervenující podmínky (osobní a profesní kompetence), ale i kontextuální proměnné (na mikro, mezo či makro úrovni) mohou mít vliv na celý popisovaný systém. V dalším kroku se proto zaměříme na rozpracování podrobnějšího kauzálního modelu, který nám umožní postoupit na vyšší rovinu zobecnění vztahů mezi kategoriemi.

11.3.2 Kauzální model

Vyjdeme-li ze základní premisy konstruktivistické zakotvené teorie, že sociální skutečnost je skládkou dílčích realit, které jsou konstruovány různými sociálními aktéry, musíme se v kauzálním modelu primárně soustředit na interakční rovinu vybraných kategorií (Dudová, 2010).

Zdroje jevu pasivního sociálního vyčlenění byly reflektovány ve dvou základních polohách, a to jako zdroje vnitřní, tedy vycházející z psychických a biologických dispozic jedince, nebo vnější, vycházející z etnických, sociokulturních, ekonomických dispozic. Charakter pasivního sociálního vyčlenění je utvářen také způsobem sociálního vztahování se jedince ve směru od lidí nebo k lidem a zároveň dimenzí intenzity tohoto vztahování (silná – slabá).

Na základě respondenty popisovaných behaviorálních a sociálních projevů jsme identifikovali **5 základních typů pasivně sociálně vyčleněného žáka**, a to typ Dobrovolně sociálně vyčleněný (konstruktivní), Sociálně odtažitý pasivní, Sociálně odtažitý úzkostný, Sociálně neobratný a Sociálně izolovaný (blíže tabulka 10). Každý z těchto typů nese charakteristické projevy a potřeby.

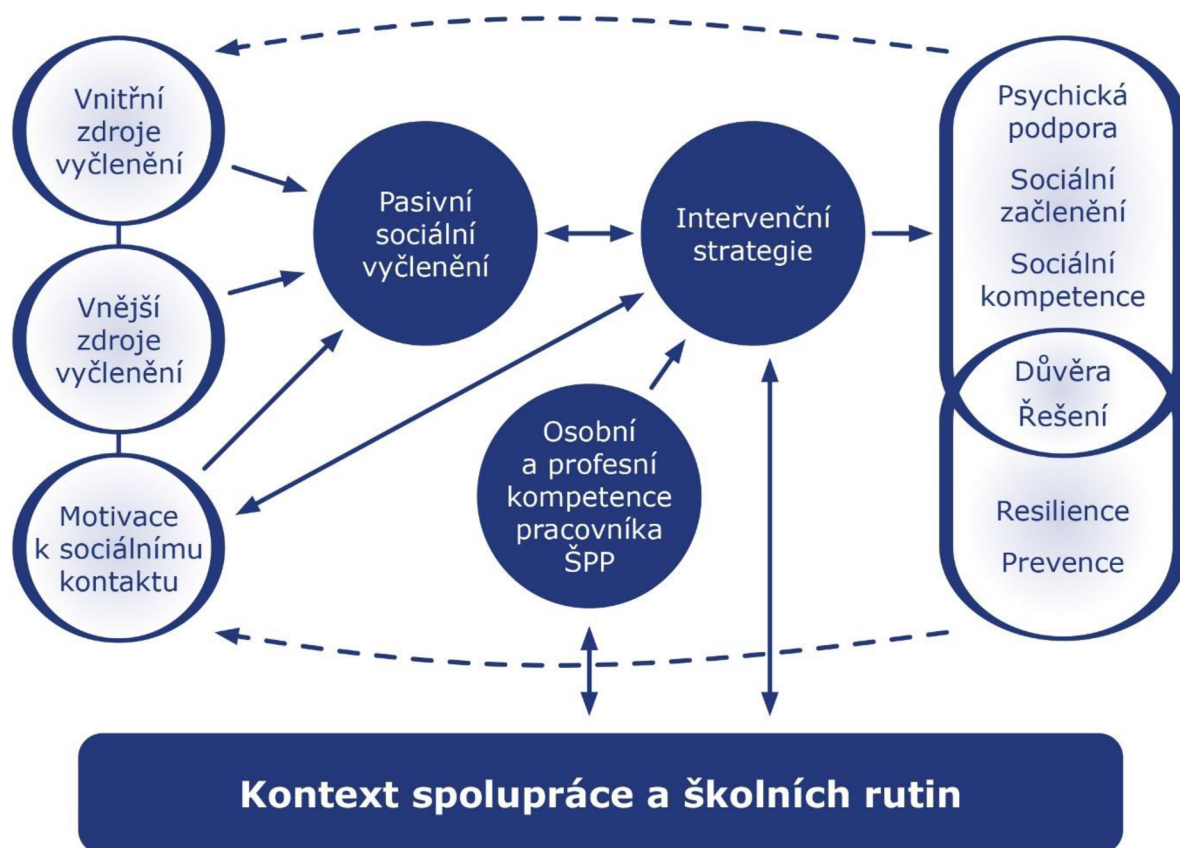
Volba intervence je podmíněna nejen konkrétním typem pasivního sociálního vyčlenění, ale také kontextem spolupráce a školních rutin a osobními i profesními kompetencemi pracovníka ŠPP. V rámci osobních a profesních kompetencí jsme identifikovali tři základní styly práce, a to styl formální, facilitační a flexibilní (blíže podkapitola 11.1.2). Inklinace k některému ze stylů práce interaguje také s preferencí určité strategie intervence. Styl formální se například opírá více o pravidla a rutiny ŠPP, styl facilitační se orientuje na budování důvěry a psychické podpory žáka, styl flexibilní k posilování sociální kompetence a vedení žáka k pozitivnímu nastavení vůči sociálním vztahům.

Osobní a profesní kompetence pracovníka jsou zároveň funkčně propojeny s kontextem spolupráce v rámci ŠPP a celkově školy. Spolupráce a školní rutiny ovlivňují nejen profesní kompetence pracovníka ŠPP, ale mají vliv také na jeho celkové nastavení a citlivost pro identifikaci jevu pasivního sociálního vyčlenění. Zároveň může být osobními a profesními kompetencemi pracovníka ŠPP školní prostředí zpětně samo ovlivňováno a formováno.

Na jev pasivního sociálního vyčlenění reagují respondenti našeho výzkumu několika základními strategiemi intervenčního jednání, které jsme nazvali Cesta ke vztahu, Otevřené dveře a Preventivní intervence. Jednotlivé strategie intervence se opět vzájemně prolínají a působí na sebe, což platí i pro výsledky intervence. Strategie Cesta ke vztahu je orientovaná na psychickou podporu nebo sociální začlenění, posilování sociálních kompetencí. Strategie Otevřené dveře je orientovaná na posilování prostředí důvěry a podpory řešení. Strategie Preventivní intervence se zaměřuje především na plošnou podporu žákovské resilience. Podpora důvěry a schopnost nabídnout řešení je pak vnímána jako podmínka fungování všech strategií intervence.

Zpětnovazební mechanismy působí zároveň u každé z popisovaných intervenčních strategií, které v době obsahují intencionalitu předpokládaného výsledku intervence.

Obrázek 10: Kauzální model



V posledním kroku naší analýzy (Charmaz, 2006) se zaměřujeme na zasazení výsledků do širšího rámce zakotvené teorie. Zde se již pohybujeme ve vyšší míře abstrakce a soustředíme se na explanaci kauzalit a rozšířeného kontextu intervenčních postupů jevu pasivního sociálního vyčlenění (viz obrázek 11).

Jak jsme již uvedli výše, pro pracovníky školních poradenských pracovišť jsou při reflexi jevu pasivního sociálního vyčlenění určující dvě subkategorie, a to **behaviorální a sociální projevy** žáka a zároveň celková **sociální motivace** jedince, tedy jeho způsob vztahování se k ostatním lidem. Při zasazení těchto dvou subkategorí do rozšířeného kauzálního modelu (viz obrázek 11) je zřejmé, že i ony vzájemně interagují, protože sociální vyčlenění (i v pasivní formě) přináší zvýšenou implicitní pozornost vůči sociálním hrozbám a potažmo se může projevit změnami na úrovni motivace k sociálnímu kontaktu (Kerr, 2021). Pokud například žák s projevy sociální inhibice v sociálním kontaktu opakovaně selhává, bude jeho motivace k sociálnímu kontaktu oslabována.

Pozorovatelné projevy pasivního sociálního vyčlenění ve třídním kolektivu byly zaznamenány jako **variabilní** (projevující se jako sociální nezáměr, pasivita, inhibice,

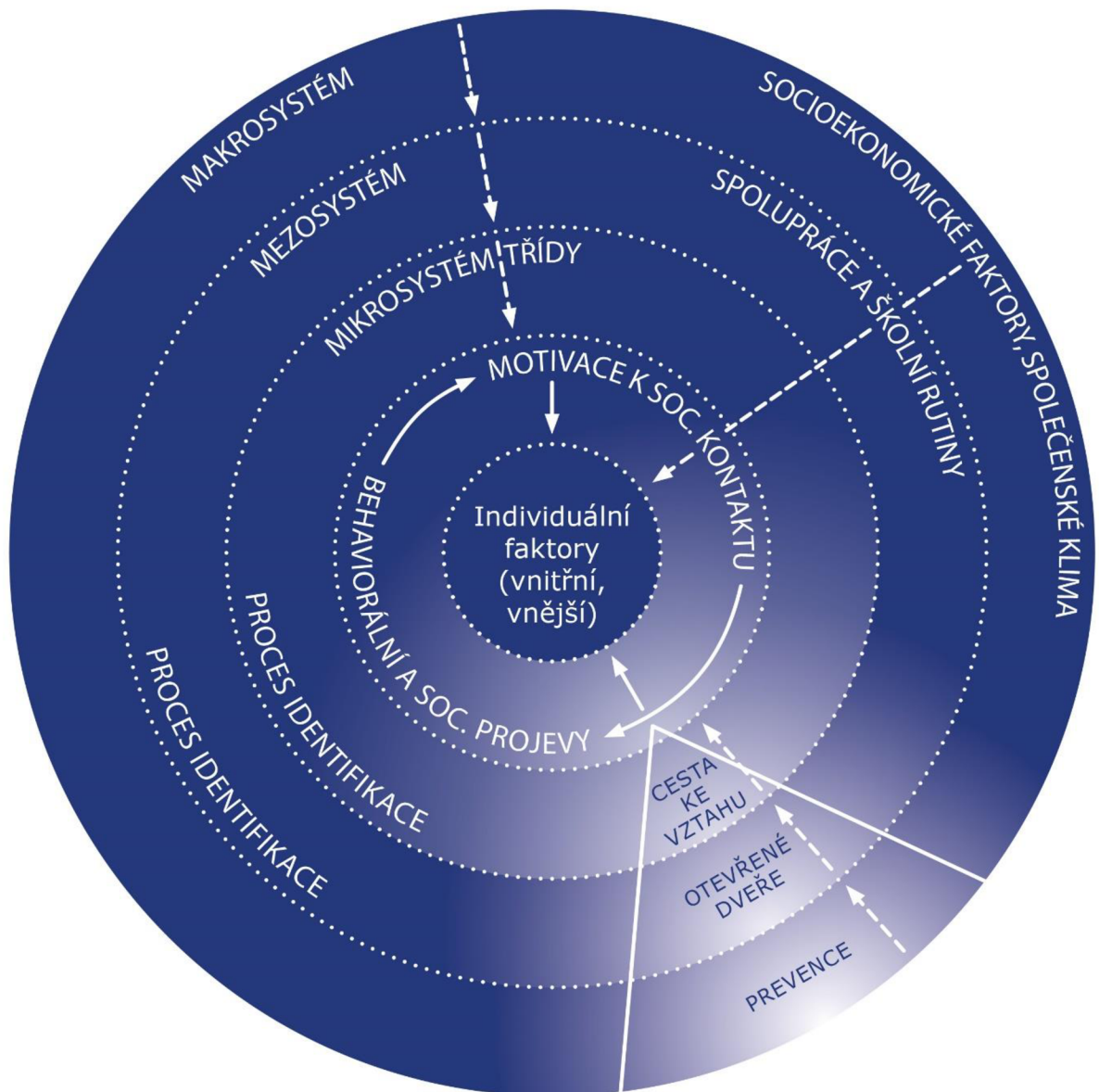
sociální neobratnost nebo sociální izolace). Tato variabilita spolu s intencionalitou sociálního (ne)kontaktu primárně řídí uvažování pracovníků ŠPP nad potřebou a formou intervence. Na podobu intervence ze strany pracovníků školního poradenského pracoviště mají zároveň vliv také další faktory, které zaznamenáváme na různých úrovních školního prostředí, a to v **mikro, mezo i makrosystému**. Na úrovni mikrosystému třídy se jedná nejen o klima a dynamiku třídy, ale také o faktory spojené s osobou pracovníka ŠPP, vázané především na jeho zkušenosti, znalost prostředí třídy a žáků, pocit osobní zdatnosti a individuální styl práce (formální, facilitační, flexibilní).

Na mezoúrovni se jako klíčový faktor ukazuje forma spolupráce, varianta školního poradenského pracoviště (úplná – neúplná), vhodné komunikační strategie napříč mezoprostředím školy, ochota sdílet informace a provázanost činnosti jednotlivých pracovníků ŠPP. Větší efekt práce nese zákonitě i spolupráce s dalšími pedagogy a je zároveň podpora ze strany vedení školy. Mikrosystém třídy a mezosystém školy jsou podstatné i pro proces **identifikace** pasivně sociálně vyčleněného žáka.

Výrazný vliv na práci s pasivně sociálně vyčleněnými žáky má bezesporu i makrosystém, ve kterém v našem výzkumu nejvíce rezonoval vliv velkých společenských změn, jako pandemie Covid-19, vliv politické situace a inkluze ukrajinských žáků, narůstající heterogenita školních tříd s ohledem na specifické vzdělávací potřeby i další socioekonomické faktory.

Typy intervence (cesta ke vztahu, otevřené dveře i preventivní intervence) prostupují a ovlivňují celý systém školy a ve vzájemné interakci se dotýkají a proměňují tak i podmínky vzniku a realizace jevu pasivního sociálního vyčlenění.

Obrázek 11: Rozšířený kauzální model



Přes námi naznačený systém a kauzální modely (obrázky 10 a 11) je třeba doplnit, že si neklademe nárok na univerzální aplikovatelnost pro všechny případy pasivního sociálního vyčlenění v rámci školních tříd.

11.4 Shrnutí

Výsledky výzkumného šetření vyložené výše jsme v průběhu analýzy zvažovali také z hlediska ověřování platnosti a kvality. Jak upozorňuje Šed'ová (2005), klasické pojetí validity a reliability je v kvalitativním výzkumu problematické a doporučuje nahradit kvantitativní kritéria kvality zaměřením se na proces triangulace, hodnověrnosti,

potvrditelnosti výzkumu. Mezi vhodnými technikami je zmiňováno dostatečně dlouhé trvání výzkumu s cílem proniknutí do zkoumaného prostředí, konzultace průběhu a výsledků šetření s odborným auditoriem. Práce v terénu a sběr dat probíhal po dobu více než jednoho roku. Vzhledem k osobnímu zapojení do aktivit projektu Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů (TAČR TL03000240) a zároveň profesnímu kontaktu s pracovníky škol jsem udržovala kontakt s respondenty i s dalšími pedagogickými pracovníky, kteří nebyli zahrnuti do výzkumu, ale zajišťovali otevřený přístup do zkoumaného prostředí.

Vznikající závěry jsem konzultovala průběžně i po skončení analýzy dat s nezávislými osobami z oblasti akademické, výzkumné, klinické i neziskové, kteří se věnují oblasti pedagogické či sociální psychologie, oblasti vrstevnických vztahů a prevenci sociálně patologických jevů. Na základě těchto konzultací jsme si vyjasňovali kontury jevu pasivního sociálního vyčleňování jako jevu sociální pasivity a vlastního sociálního stažení jedince, které není vynuceno nebo primárně způsobeno aktivitou a chováním jiných účastníků sociální interakce. Vzhledem k okrajovému zájmu o tento fenomén v tuzemském prostředí a v odborné literatuře jsme cítili potřebu konzultovat, zda má zkoumání jevu a jeho vnímání v prostředí školních poradenských pracovišť své opodstatnění. Expertní diskuze nám zároveň potvrdila zájem o téma dětí na okraji třídy a nutnosti odlišení vhodné intervence. Jako efektivní vnímali nejen individuální práci s žáky, ale především posilování celkové tolerance k jinakosti na úrovni mikro, mezo i makrosystému vzdělávacího prostředí.

S ohledem na **hlavní cíle výzkumného šetření** definované v Kapitole 6 se dále pokusíme shrnout odpovědi na naše výzkumné otázky.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat fenomén pasivně vyčleněných žáků ve třídě specificky na druhém stupni základní školy z perspektivy pracovníků školních poradenských pracovišť. Jev jsme na základě expertní zpětné vazby i výpovědí respondentů mohli přijmout jako **fenomén v realitě přítomný, identifikovaný** a považovaný pracovníky školních poradenských pracovišť za narůstající a v mnoha případech rizikový, kterému je třeba věnovat zacílenou intervenční pozornost. Jedním z hlavních zjištění byla popsána **variabilita jak jevu pasivního sociálního vyčlenění, tak variabilita intervence** ovlivněna osobností pracovníka školního poradenského pracoviště i kontextem spolupráce a školních rutin. Vzájemnou interakci jednotlivých složek jsme popsali podrobně v podkapitole 11.3.

Možné charakteristiky pasivně sociálně vyčleněného žáka jsme shrnuli přehledně formou tematické analýzy (viz podkapitola 11.2), kde jsme vydefinovali **5 základních typů pasivně sociálně vyčleněného žáka**: Dobrovolně sociálně vyčleněný (konstruktivní), Sociálně odtažitý pasivní, Sociálně odtažitý úzkostný, Sociálně neobratný a Sociálně izolovaný.

Soubor otázek zaměřený na identifikaci se zaměřoval na zjištění, zda a jakým způsobem pracovníci školních poradenských pracovišť poznají či vyhledávají žáky pasivně vyčleněné z třídního kolektivu. **Nástroje identifikace** jsme definovali jako jednu ze subkategorií osobních a profesních kompetencí pracovníka ŠPP. Popsány byly dvě základní cesty k identifikaci pasivně sociálně vyčleněného žáka, a to formální a neformální. Výrazněji byly respondenty reflektovány neformální cesty k identifikaci, vedená přes znalost a všímavé pozorování třídního kolektivu. Formální cesty identifikace měly podobu cílených aktivit pro třídní kolektivy nebo specializovaných psychologických screeningů. Hodnocení funkčnosti zde bylo závislé spíše na kontextu použití, než na nástroji samotném a byly vnímány jako pomocný nástroj a vodítko další práce s třídním kolektivem.

Poslední oblastí výzkumného zájmu pak byly způsoby a strategie, jakými pracovníci školních poradenských pracovišť na pasivně vyčleněné reagují a jak hodnotí jejich efektivitu. Intervenční přístupy jsme rozdělili do tří variant, a to Cesta ke vztahu (orientovaná na psychickou podporu nebo sociální začlenění), Otevřené dveře (orientovaná na důvěru nebo na řešení) a Preventivní intervence (orientovaná na deficity nebo na resilienci). **Rozcestí intervence** bylo podmíněno jednak konkrétním typem pasivního sociálního vyčlenění a s tím souvisejícími sociálními potřebami žáka, ale také dalšími funkcionálními i intencionálními vlivy, jako kontext spolupráce a školních rutin a osobní a profesní kompetence pracovníka ŠPP, které jsou zároveň výraznou intervenující podmínkou ovlivňující volbu strategie intervence.

Závěrem můžeme konstatovat, že se jev pasivního sociálního vyčlenění v rámci školní třídy může projevovat variantně a stejně pestré může být jeho vnímání, hodnocení a intervence ze strany pracovníků školních poradenských pracovišť. Uvažování nad jevem pasivního sociálního vyčlenění by měl zahrnout podstatný fakt, že identický projev (například sociální odtažitost, inhibice, plachost) může mít rozdílné zdroje, rozdílné následky a nést v sobě různorodost sociálního rizika. Na základě citlivé distinkce typu sociálního vyčlenění pak může být volena vhodná a efektivní intervence.

12 DISKUZE

Souvislostem mezi sociálním vyčleněním dětí a dospívajících a ostrakizací či viktimizací se odborníci ve výzkumu i ve školní praxi věnují dlouhodobě. Naproti tomu téma pasivního sociálního vyčlenění, kdy se jedinec sám z vrstevnického kolektivu stahuje, přičemž je kolektivem přijímán či tolerován, je zkoumáno spíše okrajově. Jak jsme již uvedli v kapitole Aktuální výzkumné studie sledovaného fenoménu (kapitola 5), v zahraniční literatuře je téma reflektováno primárně v širším kontextu výzkumu osamělosti u dětí a dospívajících (Eck & Riva, 2016; Woodhouse et al., 2012, ad.). Některé z odborných textů a výzkumných zjištění však ve svých výsledcích na jev pasivního sociálního vyčlenění upozorňují. Woodhouseová et al. (2012) ve studii osamělosti a vrstevnických vztahů v dospívání explicitně poukazují na zjištěné případy adolescentů, kteří se ocitají na okraji kolektivu i přesto, že jsou společensky přijímáni. Autoři v této souvislosti vnímají nutnost zamýšlet se nad vhodnou intervencí u dětí a adolescentů, kteří se sami z kolektivu vylučují.

V podobném duchu můžeme číst příspěvek Stewartové (2019), která citlivost vůči potřebám introvertních a sociálně stažených studentů vnímá jako nezbytnou součást podpory specifických vzdělávacích potřeb žáků. Stewartová zmiňuje důležitý fakt, že za nenápadností projevů introvertních žáků se mohou skrývat pocity úzkosti, a že obecně bývá duševní zdraví introvertního nebo sociálně rezervovaného studenta přehlíženo. Přístup k introvertním studentům ve třídním prostředí proto podle autorky vyžaduje další diskuzi a promyšlený přístup ze strany pedagogické a odborné veřejnosti (Stewart, 2019).

V českém prostředí na téma vlastního či dobrovolného stažení z třídního kolektivu upozornila studie autorů z Psychologického ústavu AV ČR (Janošová et al., 2020). Autoři jev pasivního sociálního vyčleňování pojímají širší optikou zkoumání všech jedinců, kteří jsou ve školních skupinách nějakým způsobem pasivně vyčleňováni a vztahují se spíše k jevu pasivní ostrakizace. I v jejich studii však najdeme zjištění, které poukazuje k zájmu našeho výzkumu, tedy ke skupině žáků, jejichž vyčlenění na okraj školního kolektivu nesouvisí s odmítnutím skupiny, ale s vlastní intencí.

Vnímání tohoto fenoménu bezesporu zesílil (ve výzkumu i v praxi) vliv pandemie Covid-19, dlouhodobé distanční výuky a izolace žáků. Hlasy poukazující na zhoršení psychického stavu školáků (Waters et al., 2021) zvýšily celkově zájem o psychické zdraví

školních dívek a chlapců. Někteří autoři však na pozadí pandemie upozorňují, že již před bezprecedentní sociální izolací způsobenou pandemií Covid-19 se mnoho studentů cítilo izolováno a osamoceno, pouze jim nebyla věnována větší pozornost (Kerr, 2021).

K výše uvedeným poznatkům chceme přispět i předkládanou prací a výzkumným šetřením, které jsme zacílili na jev a intervenci pasivního sociálního vyčlenění ve třídních kolektivech 2. stupně základních škol z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť. V souladu s vybranými odbornými příspěvky (Eck & Riva, 2016; Elenbaas & Killen, 2016; Woodhouse, et al., 2012, ad.) jsme fenomén pasivního sociálního vyčlenění identifikovali v realitě škol jako přítomný a zároveň považovaný respondenty našeho výzkumu, pracovníky školních poradenských pracovišť, za jev narůstající a v mnoha případech rizikový, kterému je třeba věnovat zacílenou intervenční pozornost.

V souladu se zjištěním autorů z Psychologického ústavu AV ČR (Janošová et al., 2020) jsme shodně zaznamenali, že pracovníci školních poradenských pracovišť vnímají distinkci mezi případy šikany či ostrakizace a případy, kdy jsou žáci sami o sobě introvertní, stranící se, s nízkou potřebou vrstevnických kontaktů. V naší studii se snažíme o doplnění pohledu na podskupinu takto sociálně stažených žáků, kterou ale nevnímáme jako kompaktní. Na základě našich výsledků jde o jev výrazně variantní, nabývající různých podob, a to jak v behaviorálních a sociálních projevech těchto žáků, tak v možných zdrojích vyčlenění, motivacích k sociálnímu kontaktu, v typech chování a strategii zvládnání. V rámci naší rámcové typologie (viz podrobně podkapitola 11.2) představujeme 5 základních typů pasivního sociálního vyčlenění (vedených optikou pracovníků ŠPP), kde je zřejmý rozsah pasivního vyčlenění od případů dobrovolné solitérnosti až po případy sociální izolace s pozadím psychopatologie, vykořeněnosti, etnické či jazykové bariéry.

Tuto variantnost považujeme za klíčovou pro uvažování nad intervenčním přístupem k pasivně sociálně vyčleněným žákům. Na potřebu vyhnout se schematickému uvažování nad intervencí u žáků na okraji třídního kolektivu apelují také autoři Woodhousová et al. (2012). Poukazují při tom na fakt, že běžný přístup zaměřený na prevenci šikany neřeší problém těchto introvertních, sociálně úzkostných žáků. Pro ošetření problému dětí na okraji pasivně či dobrovolně vyčleněných doporučují zaměřit se spíše na prevenci osamělosti.

V podobném duchu se k tématu vyjadřuje Kerrová (2021), která upozorňuje, že vnímání sociální odtažitosti pouze jako dobrovolného jevu, který tudíž nevyžaduje zájem

či zásah učitele nebo poradce, může být mylné. Sociální stažení popisuje jako jev, který v sobě nese implicitní hypervigilanci vůči sociálním hrozbám. Paradox sociální plachosti a vnímané osamělosti podle ní spočívá v tom, že u jedince podněcuje touhu po kontaktu, ale zároveň vzbuzuje konfliktní motivaci stáhnout se od druhých v rámci sebeochrany (Kerr, 2021). Stejně jako Woodhousová et al. (2012) nachází řešení v pečlivém odlišení zdrojů sociálního vyčlenění, nastavení efektivní intervence a v neposlední řadě ve vzdělávání, díky němuž je možné naučit se lépe rozpoznávat a korigovat maladaptivní chování spojené se sociálním vyčleňováním.

Také v tomto bodě se setkáváme s výsledky našeho výzkumu, který naznačil vztah uvažování pracovníků školních poradenských pracovišť nad efektivní intervencí primárně podle typu pasivního sociálního vyčlenění. Na jev pasivního sociálního vyčlenění reagovali respondenti našeho výzkumu několika základními strategiemi intervenčního jednání, které jsme nazvali **Cesta ke vztahu**, **Otevřené dveře** a **Preventivní intervence**. Strategie **Cesta ke vztahu** je orientovaná na psychickou podporu nebo sociální začlenění, posilování sociálních kompetencí a byla spojována nejčastěji s případy sociálně úzkostného a inhibovaného chování. Pracovníci školních poradenských pracovišť zde vyjadřovali jako efektivní především posilování autentických vazeb s pasivně sociálně vyčleněným žákem.

U případů dobrovolného sociálního vyčlenění respondenti volili nejčastěji strategii **Otevřené dveře** s orientací na vytváření prostředí důvěry a podpory řešení. Vnímali, že i u dobrovolného sociálního vyčlenění je důležité, aby žáci cítili, že do své školy a třídy patří.

Strategie **Preventivní intervence** se zaměřovala především na plošnou podporu žákovské resilience tak, aby bylo možné lépe systémově reagovat i na závažnější případy sociální izolace. Průřezově respondenti v oblasti intervenční práce s pasivně sociálně vyčleněným žákem ve všech identifikovaných přístupech (**Cesta ke vztahu**, **Otevřené dveře**, **Preventivní intervence**) zmiňovali také důležitost jasných pravidel, podpory společných aktivit, respektující komunikace a otevřené spolupráce napříč školou. To také odpovídá závěrům Kerrové (2021), která jako jeden z klíčových faktorů, které ovlivňují efektivitu intervence sociálního vyčlenění ve škole, uvádí celkovou sounáležitost, pocit spojení a podpory ze strany instituce. Také naše výsledky ukázaly, že pracovníci ŠPP považují za podmínku efektivní intervence formu spolupráce, vhodné komunikační strategie napříč mezoprostředím školy, ochotu sdílet informace a provázanost činnosti jednotlivých

pracovníků ŠPP. Větší efekt práce nese zákonitě i spolupráce s dalšími pedagogy a je zároveň podpora ze strany vedení školy.

U těch pracovníků ŠPP, kteří jsou navíc pedagogy, jsme zaznamenali propojení úvah nad intervencí u pasivně sociálně vyčleněného žáka s úvahou nad vedením výukového procesu a aktivizací žáka ve výuce a vrstevnické spolupráci. V tomto ohledu se opět výsledky našeho výzkumu potkávají s doporučením autorky Stewartové (2019), která zdůrazňuje, že v procesu učení introvertního žáka hraje zásadní roli pocit emoční jistoty, jejíž zajištění v rámci třídy je z velké části dílem pedagoga. Z tohoto úhlu pohledu vnímáme přesah k výzkumům komunikace ve třídě a žakovským participačním vzorcům a otázkám, zda a jak tyto vzorce z pozice vzdělavatelů ovlivňovat (Šed'ová & Navrátilová, 2020; Šed'ová et al., 2020). Práce se třídou zaměřená na individualitu žáka, diferenciaci intervenčních přístupů rezonuje v celé aktuální diskusi posilování resilience u dětí a mladých lidí, zvláště v zrcadle celospolečenských událostí, jako například pandemie Covid-19. Naše práce se snažila postihnout také tyto aktuální otázky, kterým jsou školy a pracovníci školních poradenských pracovišť v posledních letech intenzivně vystaveni.

Zároveň jsme si vědomi **limitů**, které omezují výsledky našeho výzkumu jak z hlediska metodologického, tak obsahového. Hlavním limitem je obecně charakter kvalitativních studií a otázka zobecnitelnosti vztahů, které našim výzkumem prezentujeme. Kromě omezeného počtu zkoumaných jednotek se v našem výzkumu potýkáme s dalším metodologickým problémem. Tím je pozice našich respondentů jako těch, skrze jejichž interpretaci a hodnocení se přibližujeme k jevu pasivního sociálního vyčlenění. Jsme si vědomi, že realita prožívání jevu pasivního sociálního vyčlenění z pozice aktéra (žáka), se může lišit od vnímání a interpretace pracovníkem ŠPP. S ohledem na náš deklarovaný záměr zjistit, jak je fenomén pasivně vyčleněných žáků vnímán a zpracováván z perspektivy pracovníků školních poradenských pracovišť, však toto omezení přijímáme.

Z hlediska výsledků výzkumu jsme si v této souvislosti vědomi, že precizní typologie pasivního sociálního vyčlenění by vyžadovala opustit interpretativní rovinu výpovědi pracovníků ŠPP a jít dále až k přímému zkoumání žakovského chování a prožívání. S ohledem na citlivost etiky adresného zkoumání žáků ohrožených sociální exkluzí v prostředí třídy jsme se však spokojili s typologií vytvořenou na základě kategorizace výpovědi pracovníků ŠPP. Možné prolínání či neúplnost kategorií tak vnímáme jako otevřenou výzvu pro další výzkum s využitím ať již kvalitativních či kvantitativních

nástrojů. Stejně tak jsme si vědomi otázky nad sémantickou vhodností zvoleného názvu „pasivní sociální vyčlenění“, na kterou jsme upozornili v podkapitole 9.4.

Z hlediska tematického zaměření výzkumu považujeme za důležité také upozornit na naše úzké zaměření se na reflexi jevu v žitém prostředí školní třídy, potažmo školy. Jsme si vědomi, že v realitě jevu sociálního vyčlenění hrají dnes významnou roli sociální média, jejichž používání ovlivňuje výrazným způsobem prožívání vrstevnických vztahů. Navazování vrstevnických vztahů v online prostředí může u řady sociálně stažených dětí sanovat potřebu sociálního kontaktu. Rozdíl mezi fyzickým a online sociálním životem může vytvářet jakousi dvojí realitu, kterou jsme v našem výzkumu nemohli z jeho metodologické podstaty zprostředkovat. I tento přesah však vnímáme do budoucna jako možný výzkumný potenciál. Na předpoklad, že kontext zkoumání jevu bude přinášet rozdíly v celkovém obrazu sociálně otažitého chování, upozorňuje například Coplan et al. (2013). Pokud je chování zkoumáno nejen ve školních, ale i v mimoškolním prostředí, lze očekávat také rozdíly specifické pro daný kontext. Stejně tak je možné předpokládat rozdíly ve vnímání jevu pasivního sociálního vyčlenění v různých kulturách nebo s ohledem na gender.

Závěrem lze spolu s Rubinem et al. (2007) konstatovat, že projevy nesociálního chování žáka v běžných sociálních situacích odráží určitou formu psychické maladaptace. Bez ohledu na sociální motivace a zdroje chování, které jsou příčinou různých podtypů sociálního stažení, autoři poukazují na to, že v adolescenci přináší sociální stažení, tedy určitá „sociální neviditelnost“ jedince, řadu nepříznivých důsledků. V pozdějším dětství a rané adolescenci se vrstevníci stávají stále důležitější součástí sociálního života a jakékoliv formy sociálního stažení v kontextu vrstevnického chování jsou de facto porušením sociální normy související s věkem. Řešením může být dbát na to, aby minimálně ve školním prostředí na základě citlivé distinkce typu sociálního vyčlenění byla zvažována a volena vhodná a efektivní intervence, jejímž finálním cílem bude respekt k jinakosti.

Naším výzkumem jsme se pokusili přispět k reflexi této „neviditelné“ sociální pozice a uvažování nad možnou intervencí ze strany pracovníků školních poradenských pracovišť.

13 ZÁVĚR

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat fenomén pasivně sociálně vyčleněných žáků¹² ve třídě specificky na druhém stupni základní školy z perspektivy pracovníků školních poradenských pracovišť.

Předmětem výzkumu byly výpovědi respondentů, pracovníků školních poradenských pracovišť s gescí pro 2. stupeň ZŠ a analýza datového materiálu za použití metod konstruktivistické zakotvené teorie. Na základě analýzy přinášíme následující zjištění:

- Jev jsme na základě analýzy dat mohli přijmout jako fenomén v realitě přítomný, identifikovaný a považovaný pracovníky školních poradenských pracovišť za narůstající a v mnoha případech rizikový, kterému je třeba věnovat zacílenou intervenční pozornost.
- Jedním z hlavních zjištění byla popsána **variabilita** jak jevu pasivního sociálního vyčlenění, tak variabilita intervence, který byla ovlivněna mimo jiné osobností pracovníka školního poradenského pracoviště i kontextem spolupráce a školních rutin.

Charakteristiky pasivně sociálně vyčleněného žáka z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť:

Možné charakteristiky pasivně sociálně vyčleněného žáka jsme shrnuli přehledně formou tematické analýzy (viz podkapitola 11.2), kde jsme vydefinovali **5 základních typů** pasivně sociálně vyčleněného žáka:

Dobrovolně sociálně vyčleněný (*konstruktivní*): žák s touto charakteristikou je respondenty vnímán jako solitér, který si své postavení mimo kolektiv volí aktivně sám, preferuje individuální aktivity a daná pozice je pro něj komfortní. Ať již se jedná o dispoziční dimenzi (např. soliterně aktivní, ale introvertní žák s celkově nízkou potřebou vrstevnického kontaktu) nebo situační (např. žák, který nenachází v kolektivu nikoho, s kým by sdílel své

¹² Pasivním sociálním vyčleněním zde označujeme sociální pasivitu i vlastní sociální stažení jedince, které není vynuceno nebo primárně způsobeno aktivitou a chováním jiných účastníků sociální interakce.

zájmy a hlubší interpersonální vztahy), byla tato pozice respondenty reflektována jako legitimní a přirozená.

Sociálně odtažitý pasivní: žák s touto charakteristikou je vnímán jako sociálně odtažitý, ale spokojený, nekonfliktní, spíše nenápadný, celkově neangažovaný, nezapojující se jak do sociálních interakcí, tak ani do výukové komunikace. Respondenti tuto skupinu vnímali jako obtížně podchytitelnou s ohledem na její neaktivitu a nenápadnost v projevech chování. Dimenzi dispoziční zde reprezentovaly případy žáků přirozeně pasivních, neproduktivních. Dimenzi situační pak spíše jedinci s nízkou školní, žákovskou participací, inklinující k vyhnutí se školnímu neúspěchu.

Sociálně odtažitý úzkostný: žák s touto charakteristikou je vnímán jako žák s rizikovým, nebo potenciálně rizikovým chováním, se znaky nejen sociální odtažitosti a záměrného vyhýbání se sociálním situacím, ale také strachu, distresu, somatizace, anxiety, emoční lability. V dimenzi dispoziční byly identifikovány případy žáků se stálou charakteristikou plachosti až sociální úzkosti. V dimenzi situační byli zmiňováni především žáci, u kterých se sociálně úzkostné a inhibiční chování projevilo v důsledku společenských změn a událostí.

Sociálně neobratný: žák s touto charakteristikou je vnímán skrze netypické či nezralé sociální projevy, které vedou k nejistotě v sociálním kontaktu a k jisté míře osamělosti, aniž by však byl žák aktivně vyčleňován kolektivem. V dispoziční dimenzi byli zmiňováni jedinci se zvláštním, sociálně nepřiléhavým chováním, i s náznaky psychopatologie v oblasti poruch chování a emocí, či vysoce funkčních poruch autistického spektra. Situační dimenze byla vnímána skrze sociální nezralost v regulaci sociálního chování.

Sociálně izolovaný: žák s touto charakteristikou je vnímán jako žák se závažnými projevy pasivního sociálního vyčlenění, s obtížně překonatelnými bariérami v kontaktu a komunikaci a s hlubší sociální izolací. V dispoziční dimenzi byly zmiňovány případy psychopatologie jako nízko funkční PAS, deprese u dětí, případně další psychiatrické komorbidity jako některé z forem úzkostné poruchy, sebepoškozování apod. V dimenzi situační se jednalo o sociální vykořeněnost, etnickou nebo jazykovou bariéru.

Způsob identifikace pasivně sociálně vyčleněných pracovníků školních poradenských pracovišť:

Popsány byly dvě základní cesty k identifikaci pasivně sociálně vyčleněného žáka, a to **formální** a **neformální**. Výrazněji byly respondenty reflektovány neformální cesty k identifikaci, vedená přes znalost a všímavé pozorování třídního kolektivu. Formální cesty identifikace měly podobu cílených aktivit pro třídní kolektivy nebo specializovaných psychologických screeningů. Hodnocení funkčnosti nástroje identifikace jevu pasivního sociálního vyčlenění zde bylo závislé spíše na kontextu použití, než na nástroji samotném a formální nástroje byly vnímány jako možné vodítko pro další práci s třídním kolektivem.

Způsob intervence zacílené na pasivně sociálně vyčleněné žáky z pozice pracovníků školních poradenských pracovišť:

Intervenční přístupy jsme rozdělili do tří variant, a to Cesta ke vztahu (orientovaná na psychickou podporu nebo sociální začlenění), Otevřené dveře (orientovaná na důvěru nebo na řešení) a Preventivní intervence (orientovaná na deficity nebo na resilienci). **Rozcestí intervence** bylo podmíněno jednak konkrétním typem pasivního sociálního vyčlenění a s tím souvisejícími sociálními potřebami žáka, ale také dalšími funkcionálními i intencionálními vlivy, jako kontext spolupráce a školních rutin a osobní a profesní kompetence pracovníka ŠPP, které jsou zároveň výraznou intervenující podmínkou ovlivňující volbu strategie intervence.

Záměrem předkládané práce je přispět k rozšíření pohledu na jevy sociálního vyčlenění ve třídě. Cílem je nejen celkově poukázat na žáky, kteří se ocitají na periferii školní třídy, ale představit také možnou variantnost daného jevu, která vyžaduje diferencované a specifické intervenční postupy.

SOUHRN

Téma diplomové magisterské práce v jisté míře reagovalo na společensky podmíněnou situaci návratu žáků do škol po pandemii Covid-19 a sociální re-adaptaci školních kolektivů. S vědomím možných rizik vznikajících v důsledku nedostatečné interakce se spolužáky vyzvala Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání školy k včasné identifikaci žáků, pro které bylo dlouhodobé distanční vzdělávání výrazným rizikovým faktorem a k poskytnutí adekvátní podpory (ČOSIV, 2021). Naše výzkumná pozornost se v této souvislosti zaměřila na **jev pasivního sociálního vyčlenění** na periferii školní třídy, k jedincům v rámci kolektivu takzvaně neviditelným. Jedná se o téma, které ač není ve výzkumné literatuře reflektováno v takové míře, jako například téma přímého sociálního vyloučení nebo šikany, zaslouží si pozornost odborné veřejnosti i praktiků ve výchovně vzdělávacím procesu.

Zajímalo nás jednak zmapování teoretického rámce pasivního sociálního vyčlenění, a především reflexe této „neviditelné“ sociální pozice a uvažování nad možnou intervencí ze strany pracovníků školních poradenských pracovišť.

Teoretická část v pěti kapitolách přibližuje problematiku současného širšího diskurzu sociální exkluze (nejen) v kontextu školy a vymezuje některé centrální pojmy, se kterými operujeme. Pozornost je dále podrobně věnována psychickým korelátům sociálního vyčlenění specificky v souvislosti s obdobím rané adolescence. Na základě teorie konstatujeme, že maladaptivní strategie zvládnutí sociálního vyčlenění lze pozměnit vhodnou intervencí, přičemž se vztahujeme primárně k intervenci ve školním prostředí. V souvislosti s cílovou skupinou respondentů našeho výzkumu, pracovníky školních poradenských pracovišť, jsme pozornost v teoretické části práce zaměřili také na popis školního poradenského pracoviště, charakteristiku jednotlivých aktérů ŠPP a roli pracoviště v kontextu problematiky sociálního vyčlenění.

Kapitoly v teoretické části práce poukázaly na roli školních poradenských pracovišť jako míst, které jsou těžištěm intervenční práce na školách, a jejich pracovníků jako klíčových osob v záchytu jevu pasivního sociálního vyčlenění. Výsledný výzkumný soubor proto tvořilo dvanáct pracovníků školních poradenských pracovišť, z toho deset žen

a dva muži. Zastoupeny byly pozice školních psychologů, výchovných poradců, metodiků prevence, sociálního pedagoga a etopeda.

Ve **výzkumné části** jsme si kladli za cíl zmapovat fenomén pasivně sociálně vyčleněných žáků ve třídě, specificky na druhém stupni základní školy, z perspektivy pracovníků školních poradenských pracovišť (s ohledem na charakteristiky žáka a možnosti jeho identifikace). Dalším cílem bylo odpovědět na otázku, zda a jakým způsobem probíhá intervence zacílená na žáky pasivně sociálně vyčleněné z třídního kolektivu z pozice pracovníků školních poradenských pracovišť.

S ohledem na dvě definované skupiny výzkumných otázek s odlišným charakterem jsme zvolili dvě (spojité) cesty v analýze dat. První okruh byl směřován k mapování zkušenosti a mentální reprezentace fenoménu pasivně sociálně vyčleněných žáků z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť a druhý okruh sledoval proces intervence u daného jevu.

První okruh jsme analyzovali za pomoci **nástrojů tematické analýzy**, jako parciálního kroku zakotvené teorie (Tuckett, 2005). V této části analýzy jsme identifikovali **5 základních typů** pasivně sociálně vyčleněného žáka: Dobrovolně sociálně vyčleněný (konstruktivní), Sociálně odtaziť pasivní, Sociálně odtaziť úzkostný, Sociálně neobratný a Sociálně izolovaný (podrobně viz podkapitola 11.2).

Druhý okruh otázek se zaměřil na proces intervence, kdy jsou pracovníci školního poradenského pracoviště sami aktéry intervenčních procesů (Lorenzová, 2015). Šlo tedy o vyšší stupeň analýzy s cílem zachytit proces a jeho určité zákonitosti tak, jak se vynořují z perspektivy a žité zkušenosti zkoumané osoby. Tento záměr vedl k volbě sociálně konstruktivistického výzkumného paradigmatu a designu **konstruktivistické zakotvené teorie**.

Výsledný kauzální model (popsaný v podkapitole 11.3.2) jsme vytvořili kolem centrální kategorie jevu pasivního sociálního vyčlenění. Jev je primárně sycen vnitřními zdroji, vycházejícími z psychických a biologických dispozic jedince nebo vnějšími zdroji, vycházejícími z etnických, sociokulturních, ekonomických dispozic jedince. Další identifikovanou příčinnou podmínkou jevu, propojenou s vnitřními i vnějšími zdroji vyčlenění, jsme označili sociální motivaci žáka, neboli intencionalitu sociálního vztahování se žáka ve směru od lidí nebo k lidem. Sociální motivace žáka byla pro respondenty jedním z určujících aspektů při volbě formy intervence.

Na jev pasivního sociálního vyčlenění reagují respondenti našeho výzkumu několika **základními strategiemi intervenčního jednání**, které jsme nazvali Cesta ke vztahu (orientovaná na psychickou podporu nebo sociální začlenění), Otevřené dveře (orientovaná na důvěru nebo na řešení) a Preventivní intervence (orientovaná na deficity nebo na resilienci). Výběr intervence je podmíněn jednak konkrétním typem pasivního sociálního vyčlenění a s tím souvisejícími sociálními potřebami žáka, ale také dalšími funkcionálními i intencionálními vlivy. Za funkcionální vliv můžeme považovat kontext spolupráce a školních rutin, za intencionální osobní a profesní kompetence pracovníka ŠPP, které jsou zároveň výraznou intervenující podmínkou ovlivňující volbu strategie intervence.

Předkládaná studie rozšiřuje dosavadní literaturu týkající se komplexního a mnohostranného konstruktů sociálního vyčlenění ve školním prostředí. Hlavním cílem této studie bylo blíže prozkoumat a upozornit na málo reflektovaný jev pasivního sociálního vyčlenění. Výsledky této studie zároveň potvrzují výzkumná zjištění přítomnosti více variabilních a nezávislých forem sociálního vyčlenění ve školách, které přesahují obvyklý rámec aktivního sociálního vyčlenění či šikany (např. Kerr, 2021; Rubin et al., 2007; Woodhouse, et al., 2012).

Souhrnně výsledky těchto výzkumů jasně ukazují, že sociální stažení hodnocené na základě behaviorálních a sociálních projevů žáka může skrývat řadu překrývajících se významů a je tedy nezbytná citlivá distinkce typu sociálního vyčlenění, aby byla zvažována a volena vhodná a efektivní intervence.

Pro další výzkumná bádání v dané oblasti doporučujeme jev pasivního sociálního vyčlenění podrobně prozkoumat nejen zprostředkovaně jako v našem případě, ale přímo z pohledu a prožívání aktérů – žáků. Zajímavé konsekvence, a to nejen pro oblast pedagogické psychologie, by mohlo přinést také zkoumání jevu i v mimoškolním prostředí, včetně reflexe rozdílů mezi fyzickým a online sociálním životem žáků.

LITERATURA

- Adam, E. K., & Kumari, M. (2009). Assessing salivary cortisol in large-scale, epidemiological research. *Psychoneuroendocrinology*, 34(10), 1423-1436.
- Andrews, J. L., Ahmed, S. P., & Blakemore, S. J. (2021). Navigating the social environment in adolescence: The role of social brain development. *Biological Psychiatry*, 89(2), 109-118.
- Andrysova, J. (2016). *Vrstevnická opora u dětí s problémovým chováním*. [Disertační práce, Brno: Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity v Brně. <https://is.muni.cz/th/d01i4/>
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70-80.
- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (232-248.). New York: The Guilford Press.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current directions in psychological science*, 12(3), 75-78.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research*. 11th Edition, Thompson Wadsworth, Belmont.
- Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 3(1), 1-8.
- Benešová, T. (2019). *Adolescenti s poruchou autistického spektra v kyberprostoru*. [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Informační systém Univerzity Palackého v Olomouci. <https://theses.cz/id/qka9wb/34888906>
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of personality*, 60(4), 771-788.
- Birks, M., & Mills, J. (2022). *Grounded theory: A practical guide*. Sage.

- Blakemore, S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267-277.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual review of psychology*, 65, 187-207.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brown, Z. (2016). *Inclusive education: perspectives on pedagogy, policy and practice*. New York: Routledge.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental psychology*, 37(4), 550.
- Buchtík, M. (2013). Měření soudržnosti třídního kolektivu: interdisciplinární přístup. *Pedagogika*, 63, 147-166.
- Butler, A. E., Copnell, B., & Hall, H. (2018). The development of theoretical sampling in practice. *Collegian*, 25(5), 561-566.
- Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2013). Social neuroscience. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 667-669.
- Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 447-454.
- Cacioppo, J. T., Fowler, J. H., & Christakis, N. A. (2009). Alone in the crowd: the structure and spread of loneliness in a large social network. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 977.
- Caissy, G. A. (1994). *Early adolescence: Understanding the 10 to 15 year old*. Insight Books, 233 Spring Street, New York, NY 10013-1578.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Cole, S. W., Hawkley, L. C., Arevalo, J. M., Sung, C. Y., Rose, R. M., & Cacioppo, J. T. (2007). Social regulation of gene expression in human leukocytes. *Genome biology*, 8(9), 1-13.

- Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M., & Bullock, A. (2013). Alone is a crowd: social motivations, social withdrawal, and socioemotional functioning in later childhood. *Developmental psychology*, 49(5), 861.
- Čech, T., & Hormanďlová, T. (2020). *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. (2021). *Návrh opatření k mírnění negativních dopadů pandemie v oblasti vzdělávání a duševního zdraví dětí*. <https://cosiv.cz/cs/2021/05/26/navrh-opatreni-k-mirneni-negativnich-dopadu-pandemie-v-oblasti-vzdelavani-a-dusevniho-zdravi-deti/>
- Dudová, R. (2010). Kvalitativní metodologie sociologického výzkumu: konstruktivistická grounded theory a „rozumějící rozhovor“. In Šubrt, J., et al. *Soudobá sociologie IV: aktuální a každodenní*. Praha: Karolinum, 364-383.
- Eck, J., & Riva, P. (Eds.). (2016). *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact*. Springer International Publishing.
- EDUin – informační centrum o vzdělávání. (2022). *Audit vzdělávacího systému 2021*. Dostupné z: [Homepage 2021 – Audit vzdělávacího systému 2021 \(eduin.cz\)](https://www.eduin.cz/)
- European Federation of Psychologists' Associations (EFPA). (2005). *Meta-Code of Ethics*. <http://ethics.efpa.eu/meta-code>
- Elenbaas, L., & Killen, M. (2016). Research in developmental psychology: Social exclusion among children and adolescents. In *Social Exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (89-108). Springer International Publishing.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Ernst, M., Niederer, D., Werner, A. M., Czaja, S. J., Mikton, C., Ong, A. D., ... & Beutel, M. E. (2022). Loneliness before and during the COVID-19 pandemic: A systematic review with meta-analysis. *American Psychologist*.
- European Commission. (2017). *My Region, My Europe, Our Future. Seventh report on economic and social cohesion*. Office for Official Publications of the European Communities.

- Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Making special education inclusive: From research to practice*. London: Routledge.
- Fialová, M. (2020). *Školní metodik prevence jako preventista a intervent na běžné základní škole*. [Disertační práce, Brno: Masarykova univerzita]. Informační systém MU. [Fialova_DISERTACE.pdf \(muni.cz\)](#)
- Fung, K., Xu, C., Glazier, B. L., Parsons, C. A., & Alden, L. E. (2016). Research in clinical psychology: Social exclusion and psychological disorders. In *Social Exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (157-176). Springer International Publishing.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis–stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development*, 74(1), 257-278.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Praha: Portál.
- Hogg, M. A., & Tindale, R. S. (2005). Social identity, influence, and communication in small groups. *Intergroup communication: Multiple perspectives*, 141-164.
- Hurychová, E. (2022). *Školská sociální práce*. <https://sancedetem.cz/skolska-socialni-prace>.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: Sage.
- Charmaz, K. (2008). *Grounded theory as an emergent method*. *Handbook of Emergent Methods*, 155-172.
- Charmaz, K., & Belgrave, L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 2, 347-365.
- Janošová, P., Chrz, V., Kollerová, L., & Blažková, M. (2020). Vyčleňování ve školní třídě. Pohled učitelů. *Československá Psychologie*, 64(5).
- Janošová, P., Kollerová, L., & Zábrodská, K. (2014). Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. *Československá psychologie*, 58(4).
- Kerr, N. A. (2021). Teaching in a Lonely World: Educating Students About the Nature of Loneliness and Promoting Social Connection in the Classroom. *Teaching of Psychology*. <https://doi.org/10.1177/00986283211043787>

- Killen, M., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: A developmental intergroup perspective. *Child development*, 84(3), 772-790.
- Kohoutek, R. (1998). Historie pedagogicko-psychologického poradenství. *Pedagogická orientace*, 8(3), 30-45.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha, Portál.
- Koukolík, F. (2013). Neurobiologie dospívání. *General Practitioner/Praktický Lekar*, 93(6).
- Kundrát, J. & Benešová, T. (2021). Vývoj diagnostického systému postojů, zájmu a vztahů. In *PhD existence 11: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech: Sborník odborných příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 294-298.
- Kundrát, J., Fabián, T., Skanderová, L., Beranová, H., Prachařová, D., Thielová, K., Husáková, L., Pavlíčková, A., Trochtová, V. & Peigerová, H. (2022). Zjišťování vztahů v malé sociální skupině prostřednictvím diagnostického software. In *Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 488-498.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relationships and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2016). Research in educational psychology: Social exclusion in school. In *Social Exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (109-132). Springer International Publishing.
- Laursen, B., & Hartup, W. W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New directions for child and adolescent development*, 2002(95), 27-40.
- Lazarová, B. (2017). Proměny praxe školního poradenství: rozhovor. *Pedagogická orientace*, 27(2).
- Lazarová, B., Lukas, J., Mareš, J., & Kamanová, L. (2017). Proměny školního poradenství. *Pedagogická orientace*, 27(2), 285.

- Leary, M. R. (2005). Varieties of Interpersonal Rejection. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *In The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (35–51). Psychology Press.
- Leary, M. R., Herbst, K. C., & McCrary, F. (2003). Finding pleasure in solitary activities: Desire for aloneness or disinterest in social contact?. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 59-68.
- Leary, M. R., Springer, C., Negel, L., Ansell, E., & Evans, K. (1998). The causes, phenomenology, and consequences of hurt feelings. *Journal of personality and social psychology*, 74(5), 1225.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Lipovetsky, G. (1998). *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.
- Lorenzová, J. (2015). Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky. *Paidagogos*, 2, 5-46.
- Macek, P. (1999). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187.
- Masten, C. L., Eisenberger, N. I., Borofsky, L. A., Pfeifer, J. H., McNealy, K., Mazziotta, J. C., & Dapretto, M. (2009). Neural correlates of social exclusion during adolescence: understanding the distress of peer rejection. *Social cognitive and affective neuroscience*, 4(2), 143-157.
- Matthews, T., Qualter, P., Bryan, B. T., Caspi, A., Danese, A., Moffitt, T. E., ... & Arseneault, L. (2022). The developmental course of loneliness in adolescence: Implications for mental health, educational attainment, and psychosocial functioning. *Development and psychopathology*, 1-10.

- Mareš, P., & Sirovátka, T. (2008). Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) - koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 44(2), 271-294.
- Menzel, J. E., Schaefer, L. M., Burke, N. L., Mayhew, L. L., Brannick, M. T., & Thompson, J. K. (2010). Appearance-related teasing, body dissatisfaction, and disordered eating: A meta-analysis. *Body image*, 7(4), 261-270.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 25-35.
- Molden, D. C., Lucas, G. M., Gardner, W. L., Dean, K., & Knowles, M. L. (2009). Motivations for prevention or promotion following social exclusion: being rejected versus being ignored. *Journal of personality and social psychology*, 96(2), 415.
- Moreno, J. L. (1942). Sociometry in action. *Sociometry*, 5(3), 298-315.
- MŠMT ČR. (2005). Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
- Nunes, J. M. B., Martins, J. T., Zhou, L., Alajamy, M., & Al-Mamari, S. (2010). Contextual sensitivity in grounded theory: The role of pilot studies. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 8(2), 73-84.
- Palová, K., & Šmahaj, J. (2020). Práce školního psychologa se třídou na základních školách. *E-psychologie*, 14(1).
- Peace, R. 2001. „Social Exclusion: A Concept in Need Of Definition?“ *Social Policy Journal of New Zealand* 22 (16): 17–36.
- Percy-Smith, J. (2000). *Policy responses to social exclusion: Towards inclusion?* McGraw-Hill Education.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London, Jessica Kingsley Pub.
- Ross, K. L. (2020). *Ghosts in the classroom: Passive disengagement and its implications for teachers* [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology]. https://eprints.qut.edu.au/174651/2/Karlie_Ross_Thesis.pdf

- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer Interactions, Relationships, and Groups. *Handbook Of Child Psychology*, 571-645.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, 60, 141-171.
- Sampson, H. (2004). Navigating the waves: the usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative research*, 4(3), 383-402.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228.
- Scott, S. R., Rivera, K. M., Rushing, E., Manczak, E. M., Rozek, C. S., & Doom, J. R. (2021). "I Hate This": A Qualitative Analysis of Adolescents' Self-Reported Challenges During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 262-269.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18-24.
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664.
- Schiefer, D., & Van der Noll, J. (2017). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, 132(2), 579–603. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>
- Slowík, J. (2018). Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace*, 28(2), 213-234.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Ways and families of coping as adaptive processes. In *The development of coping*. Springer, Cham.
- Stewart, J. (2019). Supporting Introverted Students. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11(1), 47-50.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Strnadová, I., & Hájková, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Portál.

- Strohmeier, D., & Noam, G. G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it?. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 7-13.
- Sullivan, H. S. (2014). The interpersonal theory of psychiatry. In *An Introduction to Theories of Personality* (137-156). Psychology Press.
- Šed'ová, K. (2005). Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví. *Sborník prací Filosofické fakulty MU v Brně*. Brno: FF MU.
- https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/104568.pdf
- Šed'ová, K., & Navrátilová, J. (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, 29(4-5), 681-716.
- Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., & Sedláček, M. (2020). *Getting dialogic teaching into classrooms: Making change possible*. Springer Nature.
- Šimandl, V. & Dobiáš, V. (2021). Analýza dat při tvorbě zakotvené teorie pomocí software atlas.ti. *Paidagogos*, 1, 131-156.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: MUNIPress.
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In Austin, W. G. & Worchel, S. (Eds.). *The social psychology of intergroup relations*. Brooks/Cole, Monterey, 33-47.
- Titova, S., Zimmer-Gembeck, M. J., Mendez, N., Zimmermann, G., & Van Petegem, S. (2022). Adolescent coping with peer exclusion: A person-centered analog approach. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1290-1305.
- Tuckett, A. G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience. *Contemporary nurse*, 19(1-2), 75-87.
- Turkle, S. (2005). *The second self: Computers and the human spirit*. Boston Review.
- Qualter, P., & Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(2), 233-244.

- Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., ... & Verhagen, M. (2015). Loneliness across the life span. *Perspectives on Psychological Science*, *10*(2), 250-264.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J., & Finn, C. (2021). COVID-19 school closures and social isolation in children and youth: Prioritizing relationships in education. *Facets*, *6*(1), 1795-1813.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Van Roekel, E., Scholte, R. H., Verhagen, M., Goossens, L., & Engels, R. C. (2010). Loneliness in adolescence: Gene× environment interactions involving the serotonin transporter gene. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(7), 747-754.
- Váša, F., Romero-Garcia, R., Kitzbichler, M. G., Seidlitz, J., Whitaker, K. J., Vaghi, M. M., ... & Bullmore, E. T. (2020). Conservative and disruptive modes of adolescent change in human brain functional connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *117*(6), 3248-3253.
- Veerman, G. J., & Denessen, E. (2021). Social cohesion in schools: A non-systematic review of its conceptualization and instruments. *Cogent Education*, *8*(1), 1940633.
- Věstník MŠMT ČR (2005). *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole*. Sešit 7. LXI, 1-9.
- Waters, L., Allen, K. A., & Arslan, G. (2021). Stress-related growth in adolescents returning to school after COVID-19 school closure. *Frontiers in Psychology*, *12*, 643443.
- Weeks, M. S., & Asher, S. R. (2012). Loneliness in childhood: Toward the next generation of assessment and research. *Advances in child development and behavior*, *42*, 1-39.
- Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weiss, R. S. (1987). Reflections on the present state of loneliness research. *Journal of social Behavior and Personality*, *2*(2), 1.
- Welsch, W. (1995). Aesthetics beyond aesthetics. In *Proceedings of the XIIIth International Congress of Aesthetics, Lahti* (3), 18-37.

- Wesselmann, E. D., Grzybowski, M. R., Steakley-Freeman, D. M., DeSouza, E. R., Nezlek, J. B., & Williams, K. D. (2016). Social exclusion in everyday life. In P. Riva & J. Eck (Eds.), *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (3–23). Springer International Publishing.
- Woodhouse, S. S., Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2012). Loneliness and peer relations in adolescence. *Social development, 21*(2), 273-293.
- World Health Organization. (n.d.). *Adolescent health*. [Adolescent health \(who.int\)](http://www.who.int)
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Česká republika.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam tabulek

Tabulka 1: Taxonomie sociální exkluze a projevů v každodenním životě	13
Tabulka 2: Strategie zvládání výzev a hrozeb	28
Tabulka 3: Základní charakteristiky výzkumného souboru	53
Tabulka 4: Otázky směřující k charakteristikám a identifikaci pasivně vyčleněného žáka	57
Tabulka 5: Otázky směřující k intervenci u pasivně vyčleněných žáků	58
Tabulka 6: Členění kategorie Pasivní sociální vyčlenění	65
Tabulka 7: Členění kategorie Osobní a profesní kompetence pracovníka ŠPP	73
Tabulka 8: Členění kategorie Spolupráce a školní rutiny jako kontext	79
Tabulka 9: Členění kategorie Rozcestí intervence	85
Tabulka 10: Typologie pasivního sociálního vyčlenění	90

Seznam obrázků

Obrázek 1: Perspektivy sociální koheze ve škole	11
Obrázek 2: Model předpokládaných přímých a nepřímých cest mezi sociálními motivacemi, sociálním stažením a problémy s vrstevníky	19
Obrázek 3: Vliv osamělosti na kognici jedince	21
Obrázek 4: Průběh výzkumného šetření	49
Obrázek 5: Témata neformální diskuze supervizní skupiny školních psychologů	56
Obrázek 6: Ukázka z počátečního kódování dat	59
Obrázek 7: Ukázka z mezikroku sdružování kódů v kategorie	60
Obrázek 8: Paradigmatický model I	61
Obrázek 9: Paradigmatický model II	92
Obrázek 10: Kauzální model	94
Obrázek 11: Rozšířený kauzální model	96

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce

Příloha č. 2: Abstract of thesis

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Příloha č. 4: Ukázka z přepisu rozhovoru

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Neviditelné děti: typologie a možnosti intervence na periferii třídního kolektivu z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť

Autor práce: Mgr. Tereza Benešová, Ph.D.

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Počet stran a znaků: 120 stran, 202 689 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 127

Abstrakt (800–1200 zn.):

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat fenomén pasivně sociálně vyčleněných žáků ve třídě specificky na 2. stupni základní školy z perspektivy pracovníků školních poradenských pracovišť. Teoretická část v pěti kapitolách přibližuje diskurz sociální exkluze, psychické koreláty sociálního vyčlenění v souvislosti s obdobím rané adolescence a roli školního poradenského pracoviště v kontextu sociálního vyčlenění. Výzkumný soubor tvořilo 12 pracovníků školních poradenských pracovišť. Hlavním výzkumným nástrojem byl polostrukturovaný rozhovor a analýza datového materiálu využívala metod konstruktivistické zakotvené teorie a tematické analýzy.

Výsledky analýzy identifikovaly 5 základních typů pasivně sociálně vyčleněného žáka: Dobrovolně sociálně vyčleněný (konstruktivní), Sociálně odtažitý pasivní, Sociálně odtažitý úzkostný, Sociálně neobratný a Sociálně izolovaný. Jev pasivního sociálního vyčlenění je řešen třemi základními strategiemi intervenčního jednání (Cesta ke vztahu, Otevřené dveře, Preventivní intervence). Výběr intervence je podmíněn typem pasivního sociálního vyčlenění, kontextem spolupráce a školních rutin a osobními a profesními kompetencemi pracovníka ŠPP.

Klíčová slova: pasivní sociální vyčlenění, školní poradenské pracoviště, sociální exkluze, tematická analýza, konstruktivistická zakotvená teorie

Příloha č. 2: Abstract of thesis

ABSTRACT OF DIPLOMA THESIS

Title: Invisible children: typology and possibilities of intervention on the periphery of the classroom from the perspective of school counsellors

Author: Mgr. Tereza Benešová, Ph.D.

Supervisor: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Number of pages and characters: 120 pages, 202 689 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 127

Abstract (800-1200 characters):

The aim of the research was to map the phenomenon of passive socially excluded pupils in the classroom specifically at the second level of primary school from the perspective of school counsellors. In five chapters, the theoretical part introduces the discourse of social exclusion, the psychological correlates of social exclusion in the context of the period of early adolescence, and the role of the school counseling staff in the context of social exclusion. The research population consisted of 12 school counseling staff. The main research instrument was a semi-structured interview and the analysis of the data material used the methods of constructivist grounded theory and thematic analysis.

The results of the analysis identified 5 basic types of passive socially withdrawn learner: the Voluntary Socially Withdrawn (Constructive), the Socially Withdrawn Passive, the Socially Withdrawn Anxious, the Socially Awkward and the Socially Isolated. The phenomenon of passive social isolation is addressed by three basic intervention strategies (Relationship Pathway, Open Door, Prevention Intervention). The choice of intervention is conditioned by the type of passive social exclusion, the context of cooperation and school routines, and the personal and professional competences of the school counseling center staff.

Keywords: passive social exclusion, school counselling centre, social exclusion, thematic analysis, constructivist grounded theory



INFORMOVANÝ SOUHLAS

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výzkumu **Neviditelné děti: typologie a možnosti intervence na periferii třídního kolektivu z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť**, zpracovávaným na Katedře Psychologie FF UPOL, a že se jej chci dobrovolně zúčastnit.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než k interpretaci výsledku v rámci diplomové práce Mgr. Terezy Benešové, Ph.D., popřípadě odborného sdělení na akademické půdě – vše se zachováním anonymity.

Rozhovor bude v případě souhlasu nahráván na mobilní telefon a nahrávka bude po obhájení práce smazána.

Rovněž beru na vědomí, že mohu z výzkumu kdykoli, podle vlastního uvážení, vystoupit.

Prohlašuji, že všechny mé dotazy mi byly zodpovězeny.

Nemám/mám tyto připomínky:

Dne:

Jméno a příjmení:

Podpis:

Název práce: Neviditelné děti: typologie a možnosti intervence na periferii třídního kolektivu z pohledu pracovníků školních poradenských pracovišť

Autorka práce: Mgr. Tereza Benešová, Ph.D. (tereza.benesova02@upol.cz)

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Příloha č. 4:

Ukázka přepisu rozhovoru

(Respondentka A)

...

U těch dětí, které jsou teda takhle pasivně vyčleněné, co vás z vašeho pohledu výchovného poradce upozorní, že takové dítě ve třídě je?

No určitě je to ztížené.

Myslím si, že my to máme nastaveno tak, že děcka, když je problém, tak přijdou samy a mám právě tu zkušenost, že oni chodí. Že jim fakt často vtlukáme do hlavy, že cokoliv, co se děje, že s tím mají přijít. Obecně jsou nastaveni v poslední době tak, že chodí a řeší, ale samozřejmě největší problém je, že takový žák nepřijde. A to znamená, že spíše se to nemusíme dozvědět.

...

A napadají vás nějaké nástroje, které by vám pomohly v identifikaci?

Já jsem třeba teďka nedávno právě něco podobného řešila. Bylo to už ve vyšším ročníku a přišly ostatní holky, které vyzorovaly, že by něco nemuselo být v pořádku. Dotyčná ani neměla zájem, a teď jsme tam měli takovou trochu třecí plochu, že jako kamarádky myslely, že to je alarmující.

Chtěly, aby prostě se nic nestalo, aby holka byla v bezpečí. Ta to zároveň s námi příliš řešit nechtěla, a nakonec ani maminka z toho nebyla nadšená. Nakonec to vlastně celé vyznělo, že v podstatě to byla taková jako nechtěná pomoc. Ale zase si myslím, ve výsledku jsme rádi, že jsme to nezanedbali. Takže věřím, že ze strany žáků by měl přijít nebo mohl přijít nějaký impuls.

A mimo kolektiv třídy, spolupracujete při rozhodování o intervenci s dalšími lidmi ze školy nebo školního poradenského pracoviště?

No hlavně to je samozřejmě třídní učitel. Minimálně mají třídnické hodiny, to znamená, že to je prostor k tomu, aby se pobavili ne jenom o organizačních záležitostech, ale právě i o vztazích ve třídě, tak to je asi hlavní na tom druhém stupni. Pak máme čerstvě

psycholožku. Měli jsme i předtím, no na té pozici se to bohužel celkem střídalo. U psycholožky, tam je to o tom, že většinou je ta práce přesně na zakázku, až když se ve třídě něco objevilo. Pak teprve psycholog šel, udělal tam třeba nějaké šetření a potom vlastně zpětně informoval, třeba jak by se mohlo s tou třídou pracovat.

Dokážete si vybavit nějaký moment, kdy jste si uvědomila, že by mohl být u pasivně vyčleněného žáka potřeba takový zásah, práce toho psychologa?

No..tak po tom covidu, jak jsme se bavily. Třeba já za sebe, tak já neučím všude, že, ale v těch třídách, ve kterých učím, tak teď si opravdu vybavuji, že žáci, kteří vyloženě měli problémy, že se nezapojovali do online výuky nebo jsme jim museli dodávat techniku, protože ji vůbec neměli a rodiče třeba nebyli ochotni se na tom nějakým způsobem podílet, tak tam trvalo dlouho, než jsme toho žáka zapojily. On tím samozřejmě potom hrozně trpěl, protože když naskočil do výuky později, tak z toho byl chudák zmatený, ztracený. Tak je pravda, že jsem opravdu vyzorovala, a to mluvím o konkrétních dvou žácích, že problém přetrvával i potom, když se vrátili zpátky do prezenční výuky. Tak byli taková řekněme zaražení, zaskočení. Bylo vidět, že je to rozdíl oproti tomu, že všichni ostatní byli zvyklí spolu být a vídat se alespoň online, protože oni potom už na té online výuce na sebe dělali blbosti a psali si chat mezi sebou a tak. Kdežto ten, ti dotyční, byli taková úplně mimo tu třídu.

Já nevím, já to neumím posoudit, protože tam nejsem o přestávce, ale prostě dotyční mi i během té hodiny připadali, že nejsou tak aktivní, že se nehlásí, ale ne jenom, že by mi museli něco odpovědět na otázku, ale že celkově mi připadali výrazně méně průbojní, méně komunikativní. Takže asi jo, no.

A kdy je tedy ten moment, že už si řeknete, že je v konkrétním případě potřebná intervence vaše nebo jiného pracovníka školy?

Strašně těžká otázka. To se liší případ od případu. Jako je to o tom, že opravdu většinou ten učitel, který je tam nejvíc, nebo ten, který je k nim nejbliž, ideálně několik těch učitelů by si mělo sednout a teď by si měli říct, co s tím. K čemu se oni přiklánějí? Jestli s tím dítětem něco dělat? Ideálně by bylo dobré to probrat nějakým způsobem, nenásilnou cestou, i s tím dítětem. Ale to je asi jedna z těch nejtěžších otázek. Protože přesně, máme tady žáky, kteří jsou vyčlenění a nechtějí se zapojit, ale jsou úplně spokojeni tak, jak jsou. Tak, jak jsou a nepotřebují vlastně ani ty vztahy.