

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

**Vyčleňování a šikana z pohledu učitelů**

**Exclusion and bullying from teacher's perspective**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

doc. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:

Michaela Blažková

**Praha 2019**

## **Poděkování**

Chtěla bych zde poděkovat především paní docentce Pavlíně Janošové za odborné vedení, motivaci a za velmi podnětné rady při zpracování této práce. Také bych chtěla poděkovat Psychologickému ústavu AV ČR za možnost podílet se na sběru dat a přispět tak na zlepšení situace vyčleňovaných a šikanovaných žáků v našich školách. V neposlední řadě chci poděkovat mé rodině, která mi byla velkou oporou.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 7. 2019

Michaela Blažková

**ANOTACE:**

Tato bakalářská práce je zaměřena na vyčleňované či šikanované žáky v třídním kolektivu. V teoretické části jsou popsány základní pojmy související s šikanou a vyčleňováním. Jsou zde také kapitoly zaměřené na prevenci a řešení šikany. Praktická část se zabývá konkrétními rizikovými faktory, které podle oslovených učitelů přispívají k vyčlenění dítěte z kolektivu. Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé vnímají vyčleňované žáky.

**ABSTRAKT:**

This bachelor thesis is focused on excluded or bullied pupils in classroom. In the theoretical part there are described basic terms related to bullying and exclusion. They are also chapter focused on preventing and tackling bullying. Practical part concerning specific risk factors, which, according to addressed teachers, contribute to the exclusion of the child from the collective. The aim of the research is to find out, how teachers perceive excluded pupils

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

vyčleňování, šikana, oběť, agrese, učitel

**KEYWORDS:**

exclusion, bullying, victim, aggression, teacher

# Obsah

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Vymezení základních pojmů .....	9
1.1 Agrese a agresivita .....	9
1.1.1 Definování pojmů agrese a agresivita .....	9
1.1.2 Vývoj agresivity .....	10
1.1.3 Dělení agrese .....	12
1.1.4 Příčiny agrese .....	13
1.2 Šikana .....	15
1.2.1 Definování pojmu šikana .....	15
1.2.2 Podoby šikany .....	16
1.2.3 Fáze šikanování .....	17
1.2.4 Příčiny agresorů k šikanování obětí .....	19
1.2.5 Rozdíl mezi šikanou a škádlením .....	20
1.2.6 Porovnání agrese a šikany .....	20
1.3 Vyčleňování .....	21
1.3.1 Definování pojmu vyčleňování (exkluze) .....	21
1.3.2 Exkluze ve třídním kolektivu .....	22
2 Účastníci šikany a vyčleňování .....	24
2.1 Agresor .....	24
2.1.1 Osoba agresora a jeho osobnost .....	24
2.1.2 Typy agresorů .....	25
2.1.3 Shrnutí role agresora .....	26
2.2 Oběť .....	26
2.2.1 Rizikový jedinec .....	26
2.2.2 Posun od vyčleňování k šikaně jedince .....	27
2.2.3 Shrnutí role oběti .....	28
2.3 Ostatní žáci ve třídním kolektivu .....	29
2.3.1 Přihlížející žáci .....	29
2.3.2 Zastánci oběti .....	29

2.4	Pedagog .....	31
2.4.1	Role pedagoga v třídním kolektivu .....	31
2.4.2	Pedagog jako účastník šikany.....	32
2.4.3	Shrnutí role pedagoga.....	32
3	Prevence a řešení šikany a vyčleňování .....	33
3.1	Prevence šikany a vyčleňování .....	33
3.1.1	Prevence na úrovni školy .....	33
3.1.2	Prevence na úrovni školní třídy.....	33
3.1.3	Kooperativní učení .....	34
3.1.4	Preventivní program .....	35
3.1.5	Náměty pro práci se skupinou .....	36
3.2	Řešení šikany a vyčleňování .....	37
3.2.1	Řešení počáteční šikany .....	37
3.2.2	Řešení pokročilé šikany.....	38
3.2.3	Shrnutí .....	39
	VÝZKUMNÁ ČÁST .....	40
4	Cíl výzkumu .....	40
5	Charakteristika zkoumaného vzorku .....	41
6	Použité metody .....	43
6.1	Metoda sběru dat .....	43
6.2	Metoda analýzy dat .....	44
7	Výsledky výzkumu a jejich interpretace .....	45
7.1	Osobnost vyčleňovaného žáka .....	45
7.1.1	Povaha vyčleňovaného žáka.....	45
7.1.2	Sociální hendikep vyčleňovaného žáka.....	49
7.1.3	Hendikep daný biologickými dispozicemi .....	51
7.1.4	Školní hendikep vyčleňovaného žáka .....	52
7.2	Pozice vyčleňovaného žáka ve třídním kolektivu .....	54
7.2.1	Role vyčleněného žáka ve třídě.....	55
7.2.2	Kamarádství vyčleněného žáka .....	57
7.2.3	Komunikace vyčleněného žáka se spolužáky a učiteli.....	58

7.2.4	Kooperace vyčleněného žáka se spolužáky.....	59
7.3	Rodinné zázemí vyčleňovaného žáka .....	60
7.3.1	Osobnost rodičů vyčleňovaného žáka .....	61
7.3.2	Rodinné zázemí vyčleňovaného žáka.....	62
7.3.3	Výchovný styl v rodině vyčleňovaného žáka.....	64
8	DISKUZE .....	66
8.1	Rizikové osobnostní faktory vyčleňovaného dítěte .....	66
8.2	Riziková pozice vyčleněného žáka v třídním kolektivu .....	70
8.3	Rizikové faktory rodinného zázemí vyčleňovaného žáka.....	72
	ZÁVĚR .....	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	79

## ÚVOD

Tato bakalářská práce měla za cíl zjistit, jaké jsou podle učitelů potenciální příčiny vyčlenění žáka z kolektivu. Zaměřila jsem se především na osobnostní charakteristiku vyčleňovaného jedince, jeho pozici v třídním kolektivu a rodinné zázemí daného dítěte.

Práce je dělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, které souvisí s vyčleňováním a šikanou. Zaměřuji se na agresi, šikanu, především na její první fázi - ostrakizaci (vyčleňování či exkluzi), která je stěžejním pojmem bakalářské práce. V následujících kapitolách se zabývám charakteristikou účastníků šikany (agresor, učitel, přihlížející žáci a zastánci). Také popisuji oběť šikany (vyčleňovaného žáka) a zabývám se rizikovými faktory, které působí při vzniku vyčleňování. Poslední kapitoly jsou věnovány prevenci a řešení šikany.

Praktická část se věnuje sběru dat a jejich následné analýze a interpretaci. Získávání dat probíhalo pomocí polostrukturovaných rozhovorů s předem připravenými tematickými okruhy otázek. Respondenty výzkumu byly učitelky základních škol (primární stupeň základní školy). Zajímalo mě, jak respondentky vnímají vyčleňování a jakým způsobem k němu přistupují.

Teoretická část vychází především z poznatků českých a slovenských psychologů, kteří se šikanou zabývají. Kolář ve svých odborných textech, z nichž jsem čerpala, poskytuje kvalitní výzkumy z prostředí, kde se šikana vyskytuje a také popisy osobnostních charakteristik účastníků šikany. Podobně Janošová popisuje účastníky šikany, její dosavadní poznatky o vyčleňování v dětském kolektivu jsou pro tuto práci velmi důležité. Odborné práce Říčana byly zvoleny pro kapitoly týkající se problematiky agrese. V praktické části vycházím z informací, které jsem získala pomocí rozhovorů s 8 učitelkami prvního stupně základní školy. Autorizované přepisy rozhovorů jsem následně analyzovala tematickou analýzou.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení základních pojmů

V této kapitole bych ráda objasnila základní pojmy, které se týkají šikany a vyčleňování. Prvním pojmem je agresivita, která je připraveností k agresivnímu chování. Agresivně jedná nespočet zvířat, která si chrání svá teritoria a své rodiny. Agrese také slouží zvířatům k získávání potravy. Tedy nemusí nutně znamenat deviaci. Také je agrese často zaměňována za šikanu, je s ní stavěna na stejnou úroveň a to není přesné.

Dalším klíčovým pojmem je šikana. Objasnění tohoto pojmu je základním pilířem pro celou mou práci. Pro učitele, kteří pracují s prevencí, je důležité znát definici šikany, její obsah a využití. Pro vhodné řešení šikany je zase důležité znát základní fáze, tedy dynamiku šikanování. Pokud učitel použije nevhodný postup, mohl by oběti, ale i celé třídě ublížit.

Vyčleňování je dalším pojmem důležitým pro mou práci. Dle mého názoru není vyčleňování dostatečně prozkoumaným jevem, a tedy není dostatek relevantních zdrojů. Často se dává do souvislosti s počátečními stádii šikany, ale i s pokročilejšími fázemi. V povědomí školní veřejnosti je vyčleňování chápáno spíše jako ostrakizace. Ostrakizace je vyčlenění jedince na základě skupinového soudu (Jandourek, 2001) Vyčlenění zahrnuje také pasivní přehlížení žáka ostatními. Je důležité se tímto pojmem zabývat, protože se domnívám, že zdárné a brzké objevení vyčleňování ve školní třídě může dítěti i jeho spolužákům velmi pomoci.

### 1.1 Agrese a agresivita

#### 1.1.1 Definování pojmů agrese a agresivita

Agresivitu Průcha (2009) definuje jako útočnost. Pod útočností vidí tři možné scénáře, a to: agresivita jako nepřátelství, agresivita jako prosazování svých cílů a zájmů bez ohledu na ostatní a jako poslední uvádí právě spojení se šikanou. Do značné míry podobně, jako Průcha na tento pojem nahlíží i Kolář (2011) nebo Janošová (2016), kteří uvádí, že šikana je specifickým druhem agrese. Valenta (2015) pak Průchovu definici doplňuje tím, že agresivita je vrozená dispozice k útočnému jednání a to v situaci, kdy se člověk cítí ohrožen, nebo tak jedná, protože má duševní poruchu.

Agresivitou, charakteristickým znakem osobnosti jedince, je vybaven každý člověk. Každý má však míru agresivity jinou. U jedince náchylného k afektivním reakcím a u jedince s vyšší mírou agresivity, se častěji vyskytují sklony k agresivnímu jednání. Popuzují ho i věci, které ostatní jedince nechávají v klidu. Častěji je okolím hodnocen jako neschopný

spolupráce či dokonce nebezpečný. Jedinci s vhodnou mírou agresivity jsou schopni ve stresových situacích „zachovat klidnou hlavu“ a pomocí dohody s okolím vyřešit určitý problém (Martínek, 2005).

Agrese zastupuje také funkci ochrannou při ohrožení jedince a pomáhá zmobilizovat síly pro přežití (Bělík et. al., 2017). Za pozitivní formu agrese můžeme brát zejména asertivitu, která pomáhá jedinci trvat na svých názorech a svém jednání, ale v rámci zákonů a práv ostatních zúčastněných (Martínek, 2005).

Pokud shrnu definici agresivity, tak agresivita je vlastností člověka. Každému člověku je vrozená různou mírou a postupně je ovlivňována vnějšími vlivy, které na jedince působí. Agrese je tedy konkrétní projev agresivity ve formě agresivního chování (fyzického či psychického napadení jedince či pasivním ignorováním), nebo také pozitivní asertivitou, která je prosociální formou agrese.

### 1.1.2 Vývoj agresivity

Agresivita je člověku vrozená vlastnost, ale pomocí vnějších podmínek a socializací jedince lze tuto vlastnost do určité míry usměrňovat. Vrozenou část agresivity lze ilustrovat na živočišné říši, kde agresivita funguje především při ochraně rodiny a teritoria. Například sumec veliký klade jikry poblíž břehů v zarostlých oblastech, nebo tam, kde jsou husté kořeny stromů. Pokud se však nějaký vetřelec objeví poblíž jeho teritoria či hnízda, sumec nemilosrdně zaútočí. Tímto příkladem jsem chtěla doložit, že určitá část agresivity v živočišné říši je srovnatelná s tou naší. Asi žádnému člověku se nelíbí, když někdo ohrožuje jeho děti či jeho domov. A podobnou pudovou reakci máme s mnoha živočichy společnou.

Vývoj agrese je vidět i v jednotlivých fázích vývoje člověka. Myslím si, že pořekadlo: „*Co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš*“, zde platí dvojnásob. Pokud si dítě osvojí špatné návyky, v dospělosti s tím už těžko bojuje. U agrese je to podobné. Je důležité, aby o dítě bylo kvalitně pečováno v nejranějších obdobích vývoje, a aby mělo důslednou výchovu, která jej kultivuje (Hrončková, 1998).

V kojeneckém věku jde o základní potřebu bezpečí. Pokud tato potřeba není naplňována, dítě strádá. Následkem je, že nedůvěřuje světu a promítá se to i do dospělosti. Například jako různé psychické poruchy či výraznější sklony k agresivnímu jednání. (Hrončková, 1998)

V batolecím věku jsou dítěti vytyčovány hranice jeho světa a světa ostatních lidí. Dítě už vnímá samo sebe jako osobu, která je fyzicky oddělena od druhých, a proto je potřeba mu ukázat, že určité jednání a chování není vždy žádoucí (Hrončková, 1998)

V předškolním věku se dítěti utváří jeho iniciativa, která mu pomáhá stavět se problémům čelem a řešit je. Jeho iniciativu usměrňují nové regulační kompetence, které dítě rozvíjí a může tak projevat svou samostatnost sociálně přijatelným způsobem (Hrončková, 1998). V předškolním věku se dítě také dostává do kolektivu vrstevníků, který přispívá k jeho socializaci. Základní podmínkou pro úspěšné vztahy s vrstevníky je bezpečný vztah s rodiči. Pokud je tato podmínka splněna, pak se dítě cítí v bezpečí i při dalších sociálních interakcích. V těchto situacích se pak učí novým zkušenostem jako je: soupeření, kooperace, solidarita, zvládnutí konfliktů a zvládání svých osobních pocitů, přátelství. Koncem předškolního věku by dítě, alespoň částečně, mělo být schopné poznat potřeby druhého člověka. Přestože u něj přetrvává zaměření na sebe, na své potřeby a zájmy. U dítěte v této vývojové fázi se začíná rozvíjet prosociální chování. Také se postupně rozvíjí emoční inteligence a bazální znalosti v rozpoznávání vlastních emocí a emočních projevů lidí v okolí (Vágnerová, 2005).

Ve školním věku je dítě součástí školní třídy, kde se potýká kromě svých osobních problémů i s potížemi třídního kolektivu (Hrončková, 1998). V tomto věku se dále rozvíjí emoční inteligence. Dítě začíná chápat emoce, jejich intenzitu, kvalitu a délku trvání. Kolektiv může brát projevy určitých emocí (strach a úzkost) jako projevy slabosti a může docházet k posměškům ze strany spolužáků. S emocemi souvisí i jejich vnitřní regulace. Dítě ve školním věku je schopné regulovat své emoce a uvědomuje si vhodnost a nevhodnost emocí v určitých situacích. Např. zlost dokáže ovládat již osmileté děti. Třídní kolektiv ovlivňuje také normy, které ve třídě jsou ve třídě nastoleny. Zpočátku dítě společenské normy vnímá jako normy dané autoritou (učitelem) a nepřemýšlí nad nimi. Ve středním školním věku se začíná měnit vztah žáka ke škole a také vztah k učiteli. Není zpochybněna autorita učitele, ale děti si v rámci skupiny vynucují dodržování určité spravedlnosti. Tedy dbají na to, aby byla ve třídě spravedlnost podle stanovených pravidel (Vágnerová, 2005). Pokud v tomto případě učitel nediskutuje s dětmi o „pravidlu spravedlnosti“, pak může mezi dětmi dojít k vynucování si spravedlnosti agresivním způsobem. Je tedy potřeba vést děti ke správnému řešení konfliktů a to jak ze strany školy, tak i ze strany rodičů.

Důležitou vývojovou fází je dospívání. Během dospívání je jedinec méně emočně stabilní, jeho reakce jsou často nepřiměřené a citové prožívání je velmi intenzivní. Emoce dospívajících jsou proměnlivé a bývají spíše krátkodobého charakteru (afekty). V dospívání

je typické, že si jedinec nedokáže vysvětlit příčinu vlastního jednání, přemýšlí nad sebou, nad svým jednáním a pak v sobě může kumulovat negativní emoce. Negativní emoce pak mohou způsobovat smutek, znechucení či zlost. Na druhou stranu, v dospívání se nejvýrazněji rozvíjí volní vlastnosti a tedy i sebekontrola a vytrvalost. V období dospívání dochází u jedinců ke zpochybňování stanovených norem ve třídě a k jejich postupnému přetváření. Je však důležité, aby je při tomto procesu prováděl učitel. Ten je garantem norem společnosti a pomáhá jim stanovit třídní normy tak, aby se nebyly v rozporu s normami společnosti. Od nově stanovených norem dospívající očekávají jejich důsledné dodržování (Vágnerová, 2005).

### 1.1.3 Dělení agrese

Kolář (2005) rozlišuje agresi přímou a nepřímou, verbální a fyzickou, aktivní a pasivní. Kombinací těchto šesti typů agrese nám vznikne podobné dělení, jaké autor uvádí při dělení šikany, tedy:

- a) fyzická aktivní přímá agrese: fyzické napadání oběti agresorem (typické pro chlapecký kolektiv)
- b) fyzická aktivní nepřímá agrese: agresor pošle své „poskoky“, aby fyzicky napadali oběť
- c) fyzická pasivní přímá agrese: agresor ničí pomůcky oběti, které jí pomáhají dosáhnout cíle (rozlomení tužky na rýsování)
- d) fyzická pasivní nepřímá agrese: odmítnutí agresora splnit požadavky oběti (uvolnit místo v lavici)
- e) verbální aktivní přímá agrese: agresor slovně napadá oběť (nadávkami, zesměšňováním, slovním ponižováním)
- f) verbální aktivní nepřímá agrese: posměch a pomlouvání oběti (typické pro dívčí kolektiv)
- g) verbální pasivní přímá agrese: záměrné ignorování jedince v kolektivu (jak fyzické, tak verbální odmítání jedince)
- h) verbální pasivní nepřímá agrese: přihlížení agresi (nezastání se druhého člověka, když je nespravedlivě potrestán)

Dále Martínek (2005) hovoří o agresi emocionální, frustrační a instrumentální. Emocionální agresi míní okamžité emocionální vzplanutí, kdy člověk reaguje agresivně, zrychluje se mu tep a navenek rudne. Jedinci se zvýší hladina adrenalinu a dojde ke vnější

agresi, kdy kolem sebe začne kopat a křičet. Existuje pravidlo, které při této agresi zajisté platí: neřešit jedincovo vzplanutí okamžitě. U člověka je tato agrese vyvolaná negativní emocí a on na ni okamžitě reaguje a proto si své chování plně neuvědomuje.

Frustrační agrese je podle výše uvedeného autora vyvolána frustrací, která je chápána jako překážka při uspokojování potřeb jedince. Frustrace pak vyvolává v člověku negativní emoce (hněv), které ústí v agresivní chování daného jedince.

Posledním typem agrese, kterou autor uvádí, je instrumentální agrese, která je dvojího typu: žádoucí, nebo nutná agrese. Žádoucí instrumentální agrese je promyšlená, cílená a korigovaná jedincem, který má naprosto „chladnou hlavu“. Je pro ní charakteristické, že se uplatňuje tehdy, pokud chce agresor vědomě uspokojit své potřeby, dosáhnout svého cíle. Autor uvádí příklad, kdy pachatel jde vykrást banku za účelem získat peníze a je mu jedno, zda se někomu něco stane (Martínek, 2005). Podobně tuto agresi popisuje i Hrončková (1998), která ji definuje jako biologicky neadaptivní agresi, tedy agresi, kterou člověk nutně nepotřebuje k přežití.

Podle Martíčka (2005) je nutnou agresí instrumentální míněna obrana před žádoucí agresí instrumentální. Člověk ji ve svém životě běžně využívá, když je v nebezpečí a snaží se z něj uniknout. Autor uvádí příklad na psovi, který je rozzuřený a chce kousnout člověka, ten se přirozeně brání (viz výše agresivní sumec). Hrončková (1998) tuto agresi nazývá biologicky adaptivní, tedy nutnou k přežití jedince v život ohrožující situaci.

#### **1.1.4 Příčiny agrese**

Moyer (1968, podle Martíčka, 2005) klasifikuje agresi do sedmi typů, které jsou zároveň příčinami agrese. V následující kapitole se jimi budu zabývat.

První z možných příčin agrese je tzv. predátorská agrese. Její podstatou je agresivní chování silnějšího jedince ke slabšímu jedinci. Např., když kočka loví myš. Stejně tak silnější agresor si volí slabšího agresora. Typické také je, že pokud se oběť začne pohybovat, pohybuje se i agresor. Pokud myš začne utíkat, kočka se baví a snaží se ji chytit. Pokud utíká oběť trestného činu, tak pachatel se jí také snaží zastavit. Je to svým způsobem hra (hra na kočku a myš), při níž jde o vítězství, radost z vítězství (potrava) a porovnání sil mezi agresorem a obětí (Emmerová, 2013). Touha po moci a ovládnutí člověka může plnit naše potřeby (Říčan, 1997).

Další možnou příčinou agrese je konkurenční boj v rámci téhož pohlaví (hl. mezi muži). V živočišné říši jde o přirozený výběr, kde samci bojují o post alfa samce smečky a s tím související nutnost rozmnožování svých genů (Moyer, 1968, podle Martíčka, 2005).

Podobně to popisuje u člověka i Říčan (1997), který příčinu agresivního chování vidí v tradičním tlaku na mužnost. Muži často bývají agresivní vůči slabším jedincům, protože si tak dokazují, že ještě něco zvládnou. Dokazují tak svou mužnost sobě i ostatním.

Další příčinou může být strach agresora (Moyer, 1968, podle Martínka, 2005). Strach a nebezpečná situace vzbuzuje v člověku aktivitu a potřebu jednat. Pokud se zvíře necítí v bezpečí a má strach, pak zaútočí.

Další příčinou je rodičovská agrese. Příklad ze zvířecí říše je uveden výše (viz kapitola 1.1.2 Vývoj agrese). Sumec brání své jikry před možnými predátory. V lidské říši je to stejné. Každý rodič chrání své dítě a má na to právo (Moyer, 1968, podle Martínka, 2005).

Sexuální agrese je jednou z dalších variant agrese. V živočišné říši se velmi často vyskytuje u samců, ve výjimečných případech i u samic. Např. u některých pavouků, pokud samec po oplodnění samičky včas neuteče, samička ho pozře. U lidí je sexuální agrese spojena se znásilněním či v horších formách se sadistickými sklony (Moyer, 1968, podle Martínka, 2005).

Další příčinou je agrese jako obrana teritoria. Např. samec Bojovnice pestré nedokáže být ve společenském akváriu s dalšími rybami. Pokud se k samci do akvária přidá jiná ryba, tak ji samec usmrtí. U člověka to povětšinou není takto drastické, ale i přesto má každý člověk kolem sebe svůj osobní prostor. Do tohoto prostoru vpustí jen velmi málo lidí (např. rodina, partner, partnerka, děti). Vstoupit do něj mohou lidé, kteří jsou nám blízcí (např. kamarádi). Pro některé lidi je náš osobní prostor uzavřen (např. cizí lidé, neoblíbení lidé). Na jeho narušení třetí skupinou lidí reagujeme dvěma způsoby. Důsledkem může být ustoupení narušiteli tak, aby byl vně našeho osobního prostoru. Stává se však, že narušitel nás nepochopí, nebo nechce pochopit a náš prostor narušuje dál. Poté můžeme agresivně vymezit nespokojenost s narušením našeho prostoru (dáváme najevo nepříjemné pocity, mračíme se či jej fyzicky odstrčíme) (Moyer, 1968, podle Martínka, 2005).

Říčan (1997) v souvislosti se šikanou do příčin agrese člověka řadí také zvědavost. Především to platí u dětí, ale známe i případy z historie, kdy byla příčina pozorována i u dospělých (např. Mengele). Agresor se v tomto případě snaží zjistit, co oběť vydrží, jaké má hranice a limity.

## 1.2 Šikana

### 1.2.1 Definování pojmu šikana

Pojem šikana je důležitým pojmem pro tuto práci, proto jej v této podkapitole definuji. Podle Slovníku sociální patologie od Bělíka, Hoferkové a Krause (2017) je šikana definována, jako agresivní porucha chování, při níž dochází k ponižování slabšího jedince jedním či více jedinci. Uvádí také, že v diagnostice šikany je důležité rozhodnout, zda jde o šikanu, nebo pouze o běžné škádlení mezi jedinci.

Podle Janošové (2016) je šikana agresivním jednáním. Definuje také blíže výše zmíněné „ponižování slabšího jedince“ a to tak, že šikana je záměrným, opakovaným jednáním, ve kterém je typická nerovnováha sil mezi agresorem a obětí. Vzhledem k tématu mé práce mě zaujal i poznatek, že právě záměrnost je často pro učitele hlavním diagnostickým měřítkem při řešení případu. Žáci naopak více vnímají nerovnováhu sil, tedy převahu agresora nad obětí. Všímavý učitel ale může odhalit i další nerovnováhy sil a vnímat i jinakosti mezi dětmi. Těmito mohou být osobnostní rysy žáka (extraverze, introverze), styl komunikace (výmluvnost, plachost), nebo i (pro dospělé) takové banality, jako je styl oblékání, vzhled či příslušnost k etnické skupině. Samozřejmě je důležitým poznávacím znakem i opakovanost šikany, tedy časový úsek, kdy šikana probíhá (Janošová, 2016). Domnívám se, že opakovanost šikany, nebo vyčleňování nám může dát více informací o časovém úseku, ve kterém se šikana dělá a také v jaké fázi se již nachází, popř. co všechno už šikana v kolektivu napáchala. Pro šikanovaného žáka je tento časový úsek mnohem delší, než pro šikanujícího a následky šikany se objevují i dlouho poté, co se útoky přestaly objevovat (Pekárková, 2010, podle Janošové, 2016).

Podobně jako Janošová (2016) a Bělík, Hoferková a Kraus (2017), tak i Kolář (2011) definuje šikanu jako úmyslné agresivní ohrožování spolužáka či spolužačky. Stejně tak se hovoří o nepochopitelnosti sil mezi agresorem a obětí. Zmiňuje se také nepřímě o opakovanosti, kterou bere jako závažnou a vypracoval teorii fází šikany, kde je opakovanost šikanování a jeho stupňování hlavním kritériem.

Pokud se pokusím shrnout definici šikany, tak všichni autoři (Janošová, 2016; Kolář, 2006; Bělík, Hoferková, Kraus, 2017) se zmiňují o agresivním jednání mezi dvěma osobami či skupinou osob. Důležité je, že toto agresivní jednání je záměrné a cílené k ublížení druhé osobě (vede k uspokojení potřeb jedince či k udržení, nebo dosažení sociálního statusu ve skupině). V šikaně dochází k nerovnováze sil (psychické, fyzické, sociální, verbální) mezi účastníky šikany. Bělík, Hoferková a Kraus (2017) se již nezmiňují o podstatném kritériu: opakovanosti. Opakovanost nemusí být pravidlem. Jsou násilné činy, které by se daly

kategorizovat jako šikana a neopakují se (Petrovičová, 2018). Avšak v běžné školní šikaně je opakovanost podstatným rysem, který je dobře pozorovatelný.

### 1.2.2 Podoby šikany

Šikanování může vypadat různě. Základní dělení nám poskytuje Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (2016). Šikana je zde dělena na přímou šikanu, která může být fyzická (fyzické napadání oběti), verbální (sprosté nadávky na účet oběti či různé zraňující komentáře), ale i neverbální (využívání zastrašující mimiky, gesta a zvuky mířené k oběti). Kolář (2011) šikanu rozlišuje podle použitého způsobu týrání na: fyzickou, psychickou a smíšenou.

Další podobou šikany může být nepřímá šikana, která působí na emoce oběti, její psychickou stabilitu a na sociální postavení ve třídě. Nepřímá proto, že agresor neútočí přímo na oběť. Jeho šikana není viditelná. Mezi nepřímou šikanu patří ignorování, izolace žáka, pomlouvání, ničení pověsti a reputace či ponižování před ostatními spolužáky a učiteli (Metodický pokyn MŠMT, 2016). Také záleží, zda šikanu páchají dívky, nebo chlapci – genderové hledisko šikany. Dívky častěji využívají psychickou šikanu, která je schovaná v kamarádkách vztazích. Chlapci častěji využívají fyzické podoby šikany. (Kolář, 2011; Schäfer, Korn, 2001) Také se liší šikana v různých věkových kategoriích. Žák na nižším stupni využívá častěji fyzickou šikanu, ale žák na druhém stupni základní školy už propracovává i psychickou šikanu. Ta je ve většině případů mnohem méně viditelná. (Kolář, 2011).

Třetí podobou je elektronická šikana (kyberšikana), která probíhá na internetových sítích. Tam jsou oběti vytvářeny falešné profily, vkládány nevhodné fotografie či je tam veřejně zesměšňována pomocí komentářů (Metodický pokyn MŠMT, 2016).

Takové dělení nám poskytuje i Kolář (2001), který dělí šikanování na přímé vs. nepřímé, fyzické vs. verbální a aktivní vs. pasivní. Kombinací těchto způsobů šikanování dochází pak k vytvoření osmi různých podob šikanování:

- a) Fyzické aktivní přímé, kdy agresor fyzicky napadá oběť (škrťí, kope).
- b) Fyzicky aktivní nepřímé, kdy agresor za sebe vyšle své pomocníky, kteří oběť fyzicky napadnou.
- c) Fyzické pasivní přímé šikanování, kde agresor fyzicky zabraňuje oběti v různých činnostech.



- d) Fyzické pasivní nepřímé šikanování, kde agresor nepovoluje oběti splnění jejího požadavku.
- e) Verbální aktivní přímé je přímé napadání oběti, kdy je jí slovně nadáváno, je urážena a zesměšňována.
- f) Verbální aktivní nepřímé, kam patří především pomlouvání (typické pro dívčí šikanu).
- g) Verbální pasivní přímé šikanování je v situaci, kdy je snaha oběti povídat si s agresorem ignorována.
- h) Verbální pasivní nepřímé šikanování nastává v tu chvíli, kdy je šikanování ignorováno ze strany ostatních a tím pádem agresor není obviněn.

### 1.2.3 Fáze šikanování

Fáze šikanování podle Koláře (2011) jsou:

1. zrod ostrakismu,
2. přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese,
3. vytvoření jádra agresorů,
4. přijmutí norem agresorů
5. totalita či dokonalá šikana.

Z těchto pěti fází vychází asi nejvíce autorů, kteří ve svých pracích o fázích šikany píší, a proto bych je stručně nastínila. Domnívám se totiž, že znalost těchto fází je pro učitele důležitá, aby byli schopni posoudit, v jaké fázi se šikana v jejich třídě nachází a jakým vhodným způsobem zasáhnout a šikanu vyřešit.

První fází je „Zrod ostrakismu“, jinak řečeno vyčlenění žáků z kolektivu. O této fázi detailněji pojednává kapitola 1.3, proto ji zde pouze jmenuji.

Druhou fází je manipulace agresora a výskyt fyzické agrese. Jde o upevňování skupiny kolem agresora, kteří vtípkují na účet oběti, tzv. obětního beránka. Žák, který byl v první fázi ostrakizován, tedy vyloučen, se v této fázi stává terčem posměšků a různých žertů ze strany spolužáků. V této fázi záleží, jak je skupina vedena k postavení se k šikaně. Tedy, zda je tam učitel, který vytváří pozitivní klima třídy a dokáže si s tímto jevem poradit.

Třetí fáze je „Vytvoření jádra agresorů“. Ve většině případů se vytvoří skupina agresorů, kteří systematicky spolupracují a vybírají si nejvhodnější oběť pro šikanování. Pokud však v této době existuje silná pozitivní skupina žáků, kterým se toto jednání nelíbí, a dokáže čelit těmto agresorům, pak se čtvrté a páté stádium nemusí rozvinout.

Pokud ale tato skupina není dostatečně silná, se šikana vyvíjí a postupuje do čtvrtého stádia. Třída se přizpůsobuje normám skupiny agresorů, kteří si vynucují autoritu ve třídě. Kolář velmi dobře vystihuje tento stav větou: „Je to něco podobného, jako když virus přemůže buňku a plně ji ovládne.“ (Kolář, 2001).

Posledním stádiem je tzv. dokonalá šikana. V této fázi jsou normy agresorů již zakořeněné ve skupině a oni se stávají totalitními vládci nad celou skupinou. Prakticky vzato se už neobjevují zastánci, protože i ti jsou zapojováni do šikany a již se obětí nezastávají. Hlavním důvodem je strach z agresorů. Nejhorší na poslední fázi je, že se agrese a násilí stane oficiální školní strukturou. Na školách se to stává, když v sociometriích je agresor (agresoři) sociometrickou hvězdou (Kolář, 2011).

Podobné fáze šikanování uvádí i Hruběšová (1997, podle Jusko, 2002), která však definuje jen 3 fáze šikany. V první fázi je dítě osamocené, není přijaté mezi vrstevníky a ostatní členy skupiny a čelí jejich nepřátelským postojům vůči své osobě. Dostává tedy nálepkou neoblíbeného člena skupiny. Tuto fázi lze připodobnit ke Kolářově (2011) první fázi, tedy vyčleňování žáka spolužáky ve třídě. Částečně by sem spadala i druhá fáze, kde také dochází ke střetům agresora a vyčleňovaného žáka (Kolář, 2011).

Ve druhé fázi už dochází k negativnímu kontaktu s obětí a skupina se dělí na: agresory, pomocníky agresorů a ty, kteří dělají, že nic nevidí (Hruběšová, 1997, podle Jusko, 2002). Tato fáze je podobná třetí a částečně čtvrté fázi Kolářovy teorie. I on popisuje vytvoření skupiny kolem agresorů a jejich počínání proti vyčleňovanému žákovi (Kolář, 2011).

Třetí fázi je pak podlehnutí agresorům a podobně, jako má Kolář (2011) pátou fázi, kde dochází k úplnému přijetí norem, tak v této fázi také agresoři řídí veškeré skupinové děje a zakazují ostatním vynášet informace ven ze skupiny (Jusko, 2002).

Domnívám se, že vhodnější teorií je Kolářova (2011), protože jeho dělení je podrobnější a pro učitele lépe pochopitelnější. Učitel se snadněji orientuje v situaci, kterou má ve třídě a k ní snadněji přiřadí fázi. Fáze od Hruběšové (1997, podle Juska 2002) jsou dobře zpracované, ale velmi obecné, je pak pro učitele složitější rozhodnout o aktuální situaci ve třídě. Přesto nelze říci, že by fázování šikany fungovalo vždy. Člověk je individualitou a stejně tak každá třída je složena z jiných osobností a v nich šikana může probíhat různým způsobem.

Domnívám se, že u psychické šikany jsou fáze podobné, pouze prostředky, kterými se agresoři dostávají k moci, jsou jiné. U fyzické šikany je hlavním prostředkem k získání

moci fyzická agrese, pěsti, svaly. U psychické agrese je tímto prostředkem slovo a izolace (Kolář, 2011).

Je důležité psychickou šikanu nepodceňovat, protože psychická zranění způsobí větší problémy než fyzická zranění (Kolář, 2001). Stejnou myšlenku zastává i Woodsová a Wolke (2003), kteří říkají, že psychická šikana je stejně škodlivá pro oběť a celou skupinu jako fyzická šikana. Mimo jiné ve své práci došli k závěru, že psychická šikana je v primárních školách široce rozšířená.

#### **1.2.4 Příčiny agresorů k šikanování obětí**

Důvodem k šikanování je převážně touha po moci a krutost avšak lze sem zařadit i další motivy, které působí při šikanování. Podle Řičana (1997) je důvodem k šikanování mužnost, touha po moci, zvědavost a zážitky.

Mužnost si lze představit takto: šikanováním oběti si chlapec dokazuje to, že je opravdu tím pravým chlapcem, že není „slabochem“. Šikanováním si agresor může dokazovat, že je schopen velkého výkonu (Kolář, 2001).

Pomocí agrese je možné lidi ovládat, manipulovat s nimi a snáze si plnit své cíle. Tato věta definuje touhu po moci jako jednu z hlavních příčin šikanování.

Zvědavost je často používána v dobrém smyslu, protože dětem zpravidla pomáhá se adaptovat na prostředí a socializovat se. Je potřeba se ale zamyslet nad tím, že zvědavost může působit i negativně. V šikanování je zvědavost krutá, protože agresor zkouší, co všechno oběť vydrží a jakými způsoby lze týrat. Kolář (2001) tento motiv nazývá „motiv Mengeleho“.

Důvodem k šikaně může být i to, že se děti nudí a snaží se zabavit samy. Zábavou se pak stává ten nejslabší člen skupiny, ze kterého agresor udělá obětního beránka. Ale je potřeba říci, že ne vždy se jím stává ten nejslabší, někdy je to ten fyzicky nejsilnější žák, který mívá afektivní stavy. A pokud agrese trvá delší dobu, pak oběť nemusí ustát tento tlak a reagovat agresivně. Tato reakce se pak pro ostatní může jevit jako zábava (osobní zkušenost).

Agresor může šikanovat proto, aby získal pozornost spolužáků a byl středem zájmu (Kolář, 2011).

Agresorem se někdy stává žák, který závidí spolužákovi jeho prestižní postavení u učitele. Nebo se šikanování může objevit u bývalé oběti, jako prevence, a oběť se stává agresorem. Podle Zábrodské (2016) je jednou z příčin šikanování také vynuocování si

společenských norem ve třídě – agresor si násilně snaží vynutit dodržování norem ve třídě, které sám stanovil.

### **1.2.5 Rozdíl mezi šikanou a škádlením**

Domnívám se, že v souvislosti se šikanou je potřeba zmínit, jaký je rozdíl mezi šikanou a škádlením. Dnešní děti pojem „šikana“ využívají velmi často, je však důležité upozornit, že jej neuvádějí správně.

Skvělé porovnání šikany a škádlení uvádí Kolář (2011). Škádlení se děje mezi kamarády, partnery a je projevem přátelství. Poměr sil mezi kamarády je často podobný, jak po psychické, tak po fyzické stránce. Šikana je oproti tomu jev, kde se agresor snaží ublížit oběti a ta se nedokáže bránit. Škádlení přináší radost, dobrou náladu a obě strany jej berou jako legraci, naopak šikanování přináší ublížení, ponižování a smutek.

Jedním z důvodů ke škádlení je seznamování (často tak na sebe upozorňují chlapci, když popichují mladé slečny) a následné sblížení. Může tedy jít i o zájem o druhé lidi. Škádlení utváří dobrou atmosféru třídy, na druhé straně šikanování je destruktivní pro celou třídu, ve které, v tu chvíli, jde jen o moc a k jejímu získání slouží krutost a agrese (Kolář, 2011).

U škádlení lze vidět hranice v chování, protože pokud se to už jednomu z dvojice nelíbí, dá druhému najevo, ať přestane. Ve škádlení tedy jde o respektování druhého člověka po všech jeho stránkách. Toto respektování v šikanování nevidíme. Šikanování je spíše cíleným znevažováním člověka, který se stal obětí, jeho zesměšňováním a ponižováním. Oběť je často bezmocná a z této role se jí těžko vystupuje. Při škádlení jsou si kamarádi rovni a zachovávají svou důstojnost. Často je škádlení bráno jako hra, zábava, která má jasně stanovené hranice únosnosti (Kolář, 2011).

Celkově lze říci, že škádlení je pozitivní děj, který probíhá v každém dětském kolektivu, který jej stmeluje a vytváří pozitivní atmosféru celé třídy. Mezi šikanou a škádlením je tedy jasná hranice, kterou by učitelé měli zvát a předávat tyto poznatky dětem.

### **1.2.6 Porovnání agrese a šikany**

V tuto chvíli se již mohou zabývat i porovnáním agrese a šikany. Oba pojmy již byly vysvětleny a je důležité objasnit i jejich propojenost. Agrese je vrozená vlastnost, která může být pozitivní, protože pomáhá jedincům přežít (např. Moyer, 1968, podle Martínka, 2005),

nebo negativní, tedy neslouží k přežití (např. Říčan, 1997). A právě tato druhá forma agrese souvisí se šikanou.

Pokud se podíváme na důvody šikany a důvody agrese, vidíme velkou shodu mezi oběma pojmy. Agrese a šikana souvisí s pocitem moci (např. Říčan, 1997), na který navazuje na pocit vítězství nad někým slabším. Také oba pojmy souvisí se zvědavostí (např. Říčan, 1997). Šikana i agrese jsou prostředky sloužící ke zjištění lidských možností a hranic (např. Říčan, 1997, případ Mengeleho), jednoduše oba jevy dokáží zjistit hranice fyzické i psychické únosnosti člověka.

Je však důležité zmínit, že šikana je pokročilá forma agresivního chování. Jak jsem již zmínila, agrese může za určitých okolností působit i pozitivně (např. Moyer, 1968, podle Martínka, 2005), zatímco šikana svá pozitiva nemá. Je tedy potřeba rozlišovat mezi agresí a šikanou, protože pokud neznáme důvody agresivního chování, nemůžeme s jistotou říct, že jde o šikanu.

Šikana je také opakovaným jevem (např. Janošová, 2016, nebo Kolář, 2011), což agrese být nemusí. Agrese může být pouze jednorázovou zkušeností a nemusí se už opakovat (např. Moyer, 1968, podle Martínka, 2005). Pokud se vrátím do živočišné říše, tak sumec zaútočí na cizí rybu, která se pohybuje v jeho teritoriu, ale když se ryba vzdálí, nechá ji být. Podobně je to u člověka. Pokud nám někdo bude vykrádat byt, také ho zastrašíme a naše agrese tím skončí. Proto je třeba znát praktické použití definice šikany, abychom dokázali rozeznat, kdy se jedná o agresí a kdy o šikanu a dokázali na to přiměřeně reagovat.

### **1.3 Vyčleňování**

Vyčleňování je dalším podstatným pojmem mé práce. Vyčleňování, stejně jako šikana, není záležitostí pouze vyčleňovaného a toho, kdo vyčleňuje. Je také tichým interpersonálním procesem, který postihuje všechny žáky ve třídě (Bukowski, Sippola, 2001; podle Reuland, Mikami, 2014). Podobně jako u šikany, tak i vyčleňování se může stát skupinovou normou. Vyčleňovaný žák nemusí mít podporu některých spolužáků, kteří by běžně mohli pomoci (Rodkin, Gest, 2011; podle Reuland, Mikami, 2014).

#### **1.3.1 Definování pojmu vyčleňování (exkluze)**

Vyčlenění neboli exkluze, je také první fází šikany (Boková, 2018; Kolář, 2001). Exkluze je vyloučením člověka ze společenského života (Bělík, Hoferková, Kraus, 2017). Tato definice vymezuje exkluzi jako společenský problém, který je zapříčiněn nedostatkem

vzdělání a nepříznivou socioekonomickou situací. Jansen et. al. (2014) uvádí, že děti s nízkou rodinnou socioekonomickou situací jsou obětí častěji a čelí závažnějším dlouhodobým následkům, než děti z bohatšího sociálního prostředí.

Vyčleňování Kolář (2011) nazývá ostrakizací, tedy prvním stádiem vzniku šikany. Je důležité říci, že vyčleňování nemusí přerůst v šikanu. Včasný zásah učitele a změna působení na žáky může pomoci a exkluzi eliminovat. Při vyčleňování dochází k tomu, že méně oblíbení žáci se dostávají na okraj třídy a stávají se tedy terčem posměšků. U exkluze je tedy častěji využívána psychická šikana, která způsobuje nelibé pocity vyčleňovaného ve skupině a následkem toho je ve třídě neoblíbený a bezmocný (Kolář, 2011).

### **1.3.2 Exkluze ve třídním kolektivu**

Vyčleňování a šikana mohou vypadat různě, mohou se různě vyvíjet. Žák může být pouze vyčleňovaný a zůstat ve fázi ostrakizace, šikana se zde nemusí vůbec objevit. Může mít jednoduše roli „neoblíbeného“. Děti s ním nekomunikují, ale časem ho začnou akceptovat. Opačnou situací je rozvinutí exkluze v šikanu a touto izolací se pak z vyčleňovaného žáka stane žák šikanovaný či s ním skupina záměrně přestane komunikovat. Asi nejpodstatnějším rysem vyčleňování je dlouhodobá absence empatie k vyčleňovanému spolužákovi. Spolužáci ho již neberou jako součást třídy, jednoduše jim tam nechybí (Janošová, 2016).

Podle Reulanda a Mikamiho (2014) ve třídě, kde se vyskytuje exkluze, je také větší pravděpodobnost špatného prospěchu žáků. Skupina je celkově náchylnější k zanedbávání školních povinností a vyhýbání se školní docházce (Buhs et al., 2006, podle Reuland, Mikami, 2014). Rizikovým faktorem může být také nedostatečný výkon žáka ve třídě (Bush et al., 2006; podle Reuland a Mikami, 2014). Bývá časté, že agresor a žáci zapojení do šikany jsou výkonově úspěšnější, než vyčleňovaný žák (Jansen et al. 2012).

Příčiny vyčlenění mohou být v podstatě jakékoli. Obecně jde o odlišnosti od průměru třídy, mezi které můžeme počítat i genderové, etnické, kulturní či náboženské odlišnosti (Mareš, Sirovátka, 2008).

Následky vyčleňování mohou být fatální pro oběť i pro agresora. Oběti hrozí zhoršení tělesného stavu, nízké sebevědomí a sebeúcta a s tím spojené psychiatrické problémy (např. úzkostné poruchy, deprese a psychologické symptomy). Agresoři mohou získat špatné návyky (chování, zhoršení empatie), které jim znesnadňují život (Jansen et al., 2014).

Je důležité si uvědomit, že vyčlenění žáka ve třídě není v pořádku. Je nutný aktivní zásah učitele a to do té doby, než se vztah k vyčleňovanému žákovi nezlepší. Exkluze může

způsobit podobnou škodu, jako fyzická šikana. Pokud k vyčleňování dochází delší dobu, může vyčleňovaný rezignovat na začlenění a strádá po fyzické i psychické stránce. Pro každého jedince je důležité mít přítele, který vyčleňovaného žáka podpoří. Exkluze často omezuje utváření sociálních a komunikačních dovedností dítěte v rámci sociální interakce. Pokud se tedy dítě dobře nesocializuje, ovlivní to jeho následující vývoj.

## 2 Účastníci šikany a vyčleňování

Účastníky šikany nejsou pouze agresor (agresoři) a oběť (oběti), ale pokud se šikana děje ve školní třídě, jsou zapojeni i další žáci. Vždy je tu dvojice agresor-oběť či dvojice skupinek agresorů obětí, ale i ostatní spolužáci jsou součástí šikany, buď jako přihlížející, nebo se zapojují do týrání oběti či se oběti snaží pomoci. Domnívám se tedy, že šikana je skupinový problém, nejde jen o dvojici agresor a oběť (např. Reuland, Mikami, 2014). Každý člen skupiny se k šikaně nějakým způsobem vyjádří. Agresorovi stoupenci šikanu podpoří a pak dochází k zvyšování její intenzity. Zastánci oběť podpoří a mohou šikanu pomoci zastavit (Kollerová, 2016).

### 2.1 Agresor

#### 2.1.1 Osoba agresora a jeho osobnost

Agresor je jedinec, který je charakteristický svým fyzickým nebo psychickým napadáním jednoho či více jedinců, ve svém okolí. Jsou to často osoby temperamentní, egoistické, dominantní a impulzivní. Často mají pozitivní vztah k agresivnímu jednání (Říčan, 1993). Kolář (2011) doplňuje, že agresory se často stávají děti, které jsou sobecké.

Na tvorbu agresorovy osobnosti působí následující vlivy: biologické, psychologické a sociální. Mezi biologické vlivy lze řadit dědičnost agresivního chování např. po rodičích. Pokud dítěti není v raném věku zajištěno bezpečí či láska, pak se může jeho psychický vývoj narušit a dítě dostatečně neprospívá. Dalším klíčovým faktorem může být nízká nebo vysoká inteligence.

Sociálním činitelem je i nepříznivá sociální situace rodiny či socioekonomický status rodiny (Kolář, 2011). Agresoři pocházejí z rodin, kde jsou tělesné tresty na běžném pořádku. Následně mají tyto děti problém v dospělosti, kdy se s větší pravděpodobností stanou delikventy a osvojí si snadněji kriminální chování (Říčan, 1993).

U agresorů je časté jejich zanedbání výchovy v raných vývojových fázích a v dětství. Především je zanedbána výchova duševní a emoční. Agresorům pak chybí empatie, nedokáží soucítit s obětí. Také jsou lhostejní k potřebám druhých lidí. To se následně projevuje jejich egoismem a sebestředností (Říčan, 1993).

Často si pak svou pozici neumí vybojovat jinak než agresivním jednáním. Poté vyvíjí fyzický nebo psychický nátlak na ostatní jedince či skupinu. Jednou ze strategií agresora je „vymývání mozku“, kdy agresor pozmění uvažování oběti, které pak chrání agresory před odhalením. Další strategií je „psychická manipulace“, která má za následek odejmutí oběti



možnost rozhodovat. Oběť pak přijímá myšlenky agresora, protože se prezentuje jako kamarád. Pokud tyto dvě strategie zkombinujeme, tak se do situace dostávají dva agresori. Jeden agresor je kamarádem a zastává se oběti a druhý může být tím agresorem, který oběť zavražďuje. Dochází k tomu, že se agresori navzájem kryjí a oběť se dostává do pasti (Kolář, 2011).

### 2.1.2 Typy agresorů

Čechová (2015) uvádí tři typy agresorů:

- a) Impulzivní agresor je ten, který je hrubý, primitivní a nelítostný, často má narušený vztah k autoritám.
- b) Chytrý agresor je ten, který šikanuje bez svědků a navenek působí kultivovaně a uzavřeně.
- c) Sociometrická hvězda, tedy agresor, který má sebedůvěru, je optimistický, „šoumen třídy“ a je velmi oblíbený. Šikanuje jen pro zábavu svou a ostatních.

Kolář (2001) také uvádí několik podob agresorů, které jsou víceméně shodné s dělením Čechové. Kolář podoby agresorů rozvádí do širších společenských souvislostí:

- a) Jako prvního uvádí agresora „drsnáka“, kterého definuje podobně jako Čechová (2015), přidává však jeho fungování ve třídě: šikanuje krutě a nelítostně a to vede k zavražďení ostatních spolužáků. Tento agresor pochází z rodiny, kde rodiče využívají fyzických trestů a to se pak promítá do chování dětí.
- b) Druhým typem agresora je agresor „slušňák“. Je to žák, který je slušný, kultivovaný, narcistický, také je úzkostný a může mít i sadistické tendence. U tohoto agresora je šikanování skryté, bez přítomnosti svědků. Rodina má vysoké nároky na dítě a často je to rodina bez lásky k dítěti.
- c) Posledním typem je „srandista“, který je optimistický, dobrodružný, sebevědomý, výmluvný a oblíbený. Jeho šikana je pro pobavení spolužáků i sebe, snaží se na to jít s humorem a zábavně. Často jsou tito agresori citově frustrovaní a nemají duševní a mravní hodnoty v rodině (Kolář, 2011).
- d) Zábrodská (2016) také uvádí, že existuje tzv. „smutný“ agresor a „klasický agresor“. Klasický agresor je sociometrickou hvězdou třídy, je obávaný, úspěšný a vynucuje si dodržování třídních norem násilím. Smutný agresor má nízké společenské schopnosti, pohybuje se na okraji třídy a své problémy řeší násilím. Obecně je tento typ agresora neoblíbený a označován jako „problémový“ jedinec.

Podle Koláře (2011) dochází často k situaci, kdy se agresor stane závislý na oběti. Přirovnává to k závislosti na drogách. Šikanování oběti agresorovi vyvolává pocit radosti. Pohled na trpícího člověka si užívá, je to pro něj slast a uvolnění. Šikanování se zhoršuje s přibývajícimi útoky agresora. Jako drogově závislý člověk zvyšuje dávku drogy, tak i on zvyšuje intenzitu šikanování, aby prožíval pocity blaha. Podobná je i závislost oběti na agresorovi.

### **2.1.3 Shrnutí role agresora**

Agresora lze souhrnně popsat jako osobu se sklony k agresivnímu jednání. Pořádek ve třídě si sjednává buď fyzickou silou, nebo psychickým nátlakem. Žáci se ho bojí a agresor si na základě strachu spolužáků vybuduje postavení ve třídě, tedy stává se, z hlediska vlivu ve třídě sociometrickou hvězdou. Stává se však i to, že agresor je zpočátku na okraji třídy, ze kterého se snaží dostat pomocí šikany. Ulevuje tak nepříjemným pocitům, které na něj působí během vyčlenění (např. Říčan, 1993, nebo Kolář, 2011).

Základní motivací agresora je touha po moci, krutost. V některých případech se agresor trpící obětí zabavuje či zkouší, co vydrží. Také se agresorem může stát dítě, které se snaží upozornit na určitý problém, který jej trápí. Takovéto dítě je pak agresivní. (např. Říčan, 1993, nebo Kolář, 2011).

Agresoři často pocházejí ze socioekonomicky znevýhodněných rodin. V těchto rodinách rodiče správně neplní své funkce a dítě nemá správné vzory. Naopak agresor může být i z rodiny ekonomicky silnější, ale pokud rodiče dítě citově zanedbávají, je vyšší pravděpodobnost, že bude agresorem také (např. Říčan, 1993, nebo Sak, 2000).

## **2.2 Oběť**

Oběť je žák, který se od ostatních nějakým způsobem liší. Často je v kolektivu individualitou a je vylučován ze skupinového dění. Je však důležité zmínit, že to, co je bráno v jednom kolektivu jako jiné, může být v druhém bráno za běžné. Oběť je tedy velmi specifický jedinec a záleží na celkovém složení kolektivu.

### **2.2.1 Rizikový jedinec**

Žáky, kterým hrozí vyčlenění a posléze i šikana, lze rozdělit na několik skupin. Učitel by měl tyto žáky znát a vědět o nich, případně zvýšit svou pozornost při kolektivních hrách. Často jsou to děti ze sociálně slabých rodin, sociálně nezralí jedinci (postrádají sociální

a komunikační dovednosti), žáci, kteří dospívají pomaleji, a děti s infantilním chováním a také rozmazlení jedinci. (Zábrodská, 2016)

Často se oběť liší i po fyzické stránce. Může mít fyzický hendikep, který jí neumožňuje účastnit se všech aktivit třídy a vyčleňuje ho při nich. Menší fyzická zdatnost může být také významným rizikovým faktorem, je-li dítě na základě menší výkonnosti vyčleňováno z některých aktivit. Svou roli hraje u starších dětí i vzhled či nezvládnuté základy hygieny. Odlišností může být i slabší socioekonomický status rodiny. Dítě nenosí oblečení podle nejnovější módy či nemá nejnovější elektroniku. Další odlišností je pak prospěch. S rostoucím stádiem šikany se prospěch dítěte často horší. V počátcích však tato odlišnost nemusí být zaznamenána (Zábrodská, 2016).

Kolář (1997) také zmiňuje, že oběťmi se mohou stát žáci, kteří mají slabší vrozenou reaktivitu v zátěžových situacích či psychické znevýhodnění (opožděný duševní vývoj, naivita, těžkopádnost, dezorientace). Žáci, kteří se stávají obětí, mohou být znevýhodnění také svými temperamentovými dispozicemi (porucha ADHD). Spadají sem děti zvýšeně úzkostné, které nečelí počátečním narážkám, nereagují na ně a nechají si je líbit.

Mezi další možné příčiny šikanování oběti může být i rasová odlišnost, především tedy barva pleti, ale také neurotismus (dítě tiché, izolované, ustrašené), oslabení nemocí, provokování (upozorňování na sebe), sobeckost či „sólitérství“ ve třídě. Řadí se sem také dítě, které se přehnaně snaží získat přízeň učitelů nebo dítě, které je v již utvořeném kolektivu nové. (Říčan, Janošová, 2010)

Co se týká rodiny oběti, tak i zde lze najít určité faktory, které mohou přispět k vyčlenění. Dítě, které je jedináčkem a nadměrně opečováváno, postrádá schopnost podělit se a spolupracovat s ostatními. Rizikovým vlivem je také hyperprotektivní matka, která dítě všude doprovází, přebírá jeho povinnosti a nadměrně o něj pečuje. Dítě pak nemá zkušenosti se samostatným řešením životních situací. Problémem jsou také rodiny, které vedou děti k pacifismu a k odmítání veškerého násilí, považují jej za špatné. Dítě se pak neumí bránit fyzicky ani psychicky. Obětí se může stát i dítě ze sociálně izolované rodiny v důsledku náležitosti k některému náboženství či sektě (Říčan, Janošová, 2010).

### **2.2.2 Posun od vyčleňování k šikaně jedince**

*„Šikana je samozřejmě vždycky neomluvitelná a vina je vždycky na straně agresorů!“* (Říčan, Janošová, 2010, str. 58) Agresor je ten, který opakovaně a postupně útočí na oběť (fyzicky či psychicky) – tzv. vnější viktimizace. Nejprve je oběť označována jako „ta jiná“ v negativním slova smyslu. Dostává nálepku a je postupně vyčleňována ze skupiny.

Následně je pak přehlížena a považována za nepodstatný prvek třídy. Spolužáci ho nevnímají jako právoplatného člena skupiny a třída ho záměrně přehlíží. Bývá odmítáno jakékoli jeho snažení a běžně vtípné a přínosné výroky jsou degradovány na trapné. Spolužáci s ním již nesoucí a nevnímají jeho vnitřní bolest.

Pokud ale stále tyto útoky, popř. ignorace, pokračují, může se stát, že uvedení žáci přijmou identitu oběti a začnou tuto roli naplňovat svým chováním a prožíváním – tzv. vnitřní viktimizace. Nejprve má oběť pocit, že mezi ostatní nezapadá, že je na ní něco jiného, zvláštního a následně přestává věřit ostatním spolužákům. Jak vyčleňování postupuje dál, začíná oběť mít pocit, že jsou ve třídě situace, které ji ohrožují, jsou nepříjemné a nebezpečné. Snaží se tedy chránit: izolovat se od agresorů, utíkat do nemoci, uzavírat se do sebe, unikat do fantazie. Oběť se snaží držet stranou, aby nebyla ohrožována. V další fázi o sobě začíná pochybovat a obviňuje se. Také zvnitřňuje výroky agresorů, začíná mít strach a stydí se. Nakonec oběť rezignuje, pasivně přijme roli oběti, které nemůže uniknout. Oběť se pak stává zoufalou a bezmocnou a myšlenky na sebevraždu jsou skoro na denním pořádku (Janošová, 2016).

Oběti lze kategorizovat podle Koláře (2011) následovně:

- a) oběti „slabé“ s tělesným a psychickým hendikepem
- b) oběti „silné a nahodilé“
- c) oběti „deviantní“, nekonformní a šikanovaní žáci s životním scénářem oběti.

Může se také stát, že oběť bude závislá na agresorovi. Může to dojít až do podoby, že se s agresorem identifikuje. Udělá pro něj prakticky cokoliv, a proto pak není snadné pro učitele tento vztah správně rozšifrovat, protože oběť a agresor mohou působit navenek jako kamarádi (Kolář, 2011).

### **2.2.3 Shrnutí role oběti**

Vyčleňování jedinci jsou dlouhodobě a trvale frustrováni, tedy nejsou uspokojováni jejich potřeby (např. bezpečí). Ve škole se cítí nekomfortně a ze školního prostředí mají strach. Vyčleňování jedinci jsou pod emočním tlakem a subtilním násilím, které narušuje vývoj jejich osobností a později dochází k poškození adaptačních mechanismů. Může se objevit neuróza nebo psychosomatické potíže. Dalšími znaky vyčleňování jsou: nepozornost při vyučování, zhoršení prospěchu, únik do nemoci (omluvená absence), neomluvené hodiny (záškoláctví), poruchy sebehodnocení a narušené, negativní sebepojetí a celková nejistota a strach (Kolář, 2011).

Obětí se může stát prakticky kdokoliv, ale jsou žáci, kteří jsou více ohroženi možností vzniku vyčlenění: např. jakoukoli odlišností, pomalým vývojem, malou fyzickou zdatností, nižší inteligencí, nemoderním oblečením. Na vině může být i rodina žáka, která je hyperprotektivní, žák je jedináčkem, nebo rodina zavrhuje jakoukoli agresi dítěte vůči ostatním. Oběť je jednoduše osoba, která se jakýmkoli způsobem liší od ostatních spolužáků. Postupně je vyčleňována z kolektivu a šikanována agresory i celou třídou (např. Kolář, 2011; Říčan, Janošová, 2010).

## **2.3 Ostatní žáci ve třídním kolektivu**

Šikana je skupinovým problémem. V počáteční fázi existuje vztah agresor (skupina agresorů) a oběť (skupina obětí). Postupem času a s růstem šikany, se do procesu zapojuje celá třída (Schäfer, 2001). Agresor si často nachází pomocníky, kteří mu pomáhají a podle toho lze ostatní žáky ve třídě rozdělit do dvou skupin: na přihlízející většinu a zastánce spolužáků (Janošová, 2011).

### **2.3.1 Přihlízející žáci**

Přihlízející většina jsou žáci, kteří povětšinou vnímají bolest oběti, ale pod strachem, že se jí stanou také, pouze přihlížejí celému dění. Čím déle je šikana ve třídě provozována, tím více se tyto děti přiklánějí na stranu agresorů a soucit s obětí se vytratí. Začínají šikanu vnímat (stejně jako agresori) jako zábavu (Říčan, Janošová, 2010).

Přihlízející žáci jsou pod trvalým stresem a strachem, že se mohou dostat do stejné situace jako oběť, a proto se často připojují k týraní. Pokud však zůstávají pasivními, mohou být podezírání a stát se další obětí (Říčan, Janošová, 2010).

Také pro agresory je výhodnější mít tyto přihlízející na své straně. Zapojují se do šikany, a nebudou tedy donášet učitelé. Tím by udali nejen agresory, ale i sebe (Říčan, Janošová, 2010).

### **2.3.2 Zastánci obětí**

Další možnou skupinou jsou zastánci obětí, kteří se snaží šikanovanému spolužákovi pomoci. Pokud se ve třídě vyskytnou zastánci, je málo pravděpodobné, že se vyčleňování stane šikanou (Janošová, 2011).

Zastánci jsou jak dívky, tak chlapci. Častěji se však zastávají ostatních dívky než chlapci. Tyto děti mají nadprůměrnou sociální inteligenci a empatii. Nezbytnou vlastností

zastánce je asertivita (pozitivní agresivita), která je důležitá pro boj s agresory (Janošová, 2011). Úspěšní zastánci jsou žáci emočně stabilní (Kressa, 2016). Ve třídě patří mezi nejoblíbenější. Vztahy mezi spolužáky dokáží sledovat z nadhledu a lépe se orientovat ve vzájemných vztazích (Janošová, 2011). Zastánci jsou prosociální žáci, kteří mají velmi kvalitní rodinnou výchovu se smyslem pro odpovědnost a spravedlnost. (Říčan, Janošová, 2010). Tyto děti jsou důsledněji vychovávány ke slušnosti a respektu (Janošová, 2011).

Zastánce vůči agresorovi vystupuje různými způsoby. Jednou z možností je, že agresora přímo konfrontuje nejprve slovně a pokud nedosáhne svého cíle, pak agresora napadne fyzicky. To si ale mohou dovolit jen fyzicky zdatní zastánci. Další možností je zastánce utěšitel. Tito zastánci jsou velmi empatictí a dokáží oběť psychicky podpořit, protože fyzicky se agresorovi nedokáží vyrovnat. Často se s obětí potajmu kamarádí a ulehčují jí její trápení. Tento způsob pomoci je častější u děvčat. Dále mohou zastánci vykonávat roli prostředníka, který funguje jako spojnice mezi obětí a agresorem. Snaží se vyřešit konflikty a smířit obě strany. Posledním typem je zastánce, který přivolá pomoc. To jsou žáci, kteří se obrátí na učitele či jiné zaměstnance školy nebo na kamaráda z vyššího ročníku. (Kressa, 2016).

K zastávání se ostatních spolužáků mají žáci různou motivaci. Jednou z možností je morální hledisko motivace. Tito žáci šikanu vidí jako špatnou. Často se stává, že sami byli v roli obětí, a proto jsou motivováni k pomoci jiným obětem. Častěji pak pomáhají psychicky než fyzicky. Tuto motivaci také podporuje rodina, která dítě vede k pomoci slabším jedincům. Další značnou motivací je zisk z pomoci. Zastánce se chce předvést a ukázat, že má dobré vlastnosti a schopnosti. Uspokojuje takto své egocentrické potřeby a pomoc druhému je pro něj až na druhém místě. Chce touto cestou zvýšit svůj vliv ve třídě a být oblíbený nejen u spolužáků, ale i učitelů. Abychom však nehanili zastánce, je potřeba říci, že někteří to opravdu dělají z kamarádství, mnozí ze slušnosti (i když s obětí nekamarádí) a část dětí z jiných důvodů (např. místo v kolektivu). V případě žáků, kteří se zastávají svých kamarádů, je výhodou, že kamarád jejich pomoc snadno přijme. U cizího jedince, který se stal obětí, může být zastánce obětí odmítnut (hl. ve vyšších stádiích šikany). I učitel může pomoci. Pokud učitel ví, kteří žáci prochází z prosociálně orientovaného rodinného zázemí, v němž se dbá na správné zásady výchovy, může pak tyto žáky správně navést, aby pomohl oběti (Kressa, 2016).

Pokud shrneme poznatky o zastáncích ve třídě, lze říci, že: zastánce je žák, který je veden k prosociálnímu chování. Někdy je i fyzicky zdatný. Pokud jeho fyzická zdatnost není na vysoké úrovni, pak pomáhá oběti alespoň svou vysokou mírou empatie. Je to osoba

kamarádká a ve třídě většinou oblíbená. Zastánci tvoří velmi důležitou součást třídního kolektivu, díky nim nemusí dojít k rozvoji šikany a kolektiv nebude vnímat vyčleňování jako běžné.

## **2.4 Pedagog**

Velmi důležitou roli v celém procesu má učitel. Učitel je ten, který musí vyčleňování či šikanu objevit, pozorovat, řešit a následně provádět zásahy, které šikanu eliminují. Je důležité zmínit jeho nezastupitelnou roli v rámci prevence proti šikaně a vyčleňování (viz kapitola 3.1).

### **2.4.1 Role pedagoga v třídním kolektivu**

Domnívám se, že je důležité představit osobnost správného pedagoga, který pak může být přínosem pro třídu a podpořit její pozitivní vývoj. Pedagog musí znát své osobnostní charakteristiky a rozumět sám sobě. Správný pedagog zvládá sebereflexi a umí reflektovat také vztah učitel-třída (Kolář, 1997).

Dnešní učitelé se potýkají s nedostatkem motivace k vykonávání učitelského povolání. Problém nastává v situaci, kdy učitel záměrně ignoruje vyčleňování a šikanu neřeší. Nevhodné je také využití tradičního pedagogického stylu, kde vztah učitel-žák není vystavěn na partnerském způsobu jednání, ale na autoritě učitele. Vhodnější je využití komunitního stylu, kde učitel pracuje se vztahy mezi jednotlivými žáky a také mezi učitelem a jeho žáky. S tím souvisí i demokratické vedení třídy, které napomáhá snížení asymetrie mezi žáky a učitelem, který není brán jako absolutní autorita, ale jako partner (Kolář, 1997).

Učitel by měl umět řídit svou třídu. Především by měl dohlížet na chování žáků a usměrňovat ho. Měl by ve třídě zavést pravidla slušného vyjednávání, usměrňovat komunikaci žáků mezi sebou a dbát na vzájemný respekt. Důležité je i zvolení vyučovacího stylu (autoritářský versus demokratický) či způsob vyučování (např. kooperativní vyučování). S rolí řídicí souvisí i role organizátora. Učitel organizuje výuku i společenský život celé třídy. Vedle role řídicí a organizační, má učitel také roli motivační. Měl by cílevědomě podporovat efektivitu vyučování a motivovat žáky. Také by měl podněcovat aktivní účast žáků na celém procesu vzdělávání. Další rolí, kterou zastává, je role poradce. Pomáhá žákům se správným rozhodováním v oblasti vzdělávání (např. volba dalšího vzdělávání). Učitel by měl být pozitivním příkladem pro žáky – role modelu (Kusák, Dařílek, 2001).

## 2.4.2 Pedagog jako účastník šikany

I pedagog se může nevědomky stát účastníkem šikany. Především svým nevhodným působením na žáky se může ocitnout v roli agresora: pokud má nevhodné poznámky na účet žáků, kritizuje je, posmívá se jim a proti nim užívá ironii atd. Často také učitelé šikanu přehlížejí a neřeší ji. Vnímají ji jako „klukovinu“ a tvrdí, že si ji děti vyřeší mezi sebou samy (Říčan, Janošová, 2011). To je správné řešení u menších konfliktů. Každé dítě si musí vybudovat své místo ve společnosti, ale šikana je porucha vztahů v kolektivu a děti ji málokdy zvládnou vyřešit samy. *„Pedagogové se nesmějí nechat zmást a přijmout vnější zdání, že si oběť za všechno může sama. To, že je někdo „slabý“, není žádná vina. Rozhodně nikdo nemá právo fyzicky ani psychicky týrat druhého člověka!“* (Kolář, 1997, str. 26).

## 2.4.3 Shrnutí role pedagoga

Učitel má nezastupitelnou roli v třídním kolektivu. Je zodpovědný za spolupráci třídy. Pokud se jedná o osobnostně zralého učitele, který zvolí vhodný styl vyučování, je pravděpodobné, že se v jeho třídě nebude šikana vytvářet. Každý učitel by měl znát základní poznatky o šikaně a vyčleňování a v případě potřeby by měl umět i adekvátně zasáhnout (např. Říčan, Janošová, 2011).

Domnívám se, že způsob vedení třídy učitelem, ovlivní budoucí vývoj jeho žáků. Žáci ve škole tráví poměrnou čas svého života a učitel, který je dobrým vzorem, je může velmi motivovat ke smysluplnému životu v naší společnosti. V dnešním světě nejsou rodiny tak semknuté, jako byly dříve. Rodiče často pracují dlouho do noci a na výchovu dětí nemají tolik času. Domnívám se tedy, že v dnešní době učitelé často přejímají i role a povinnosti, které v minulosti byly rodinnou záležitostí. Tedy například výchovu ke smysluplnému životu.



## **3 Prevence a řešení šikany a vyčleňování**

### **3.1 Prevence šikany a vyčleňování**

Prevenci lze provést na dvou úrovních – školní a třídní.

#### **3.1.1 Prevence na úrovni školy**

Školní prevence spočívá v informovanosti o školní šikaně. Hlavní je informovanost učitelů o tom, co je a není šikanou (Rosová, 2011). Dle mého názoru by učitelé měli absolvovat alespoň jeden kurz primární prevence. Informace poskytují i letáky či třídní schůzky s rodiči na téma šikany a preventivního programu školy proti šikaně (Rosová, 2011).

Důležitá je také vzájemná solidarita pedagogů. Je zásadní, aby si učitelé mezi sebou pomáhali a důvěřovali si. Důležitou roli v kolektivu pedagogů má i ředitel školy, který je učitelům oporou. Organizovat dozor na chodbách o přestávkách je také součástí prevence. Pokud se po chodbách pohybuje více učitelů a dbají na pořádek o přestávkách, je menší pravděpodobnost výskytu šikany (Říčan, Janošová, 2011).

Školní řád je další školní možností prevence. Mohou zde být zahrnuty principy solidarity, ohleduplnosti, ochrany slabých atd. Důležitou součástí prevence ve vyučování je etická výchova, která spočívá ve vštěpování hodnot, na nichž naší společnosti záleží (Říčan, Janošová, 2011).

#### **3.1.2 Prevence na úrovni školní třídy**

Druhou možností je prevence na úrovni třídy. Prevenci ve třídě zajišťuje třídní učitel. Základní úkon, který by měl učitel zvládnout, je vytvoření kooperující třídy, ve které se žáci podporují navzájem, rozvíjí své schopnosti, kreativně a adekvátně řeší konflikty. V této třídě se pak vytváří úcta k sobě i ostatním spolužákům, děti spolu mnohem více komunikují (často musí řešit společně úkoly). V kooperující třídě je i vyšší míra asertivity, kritického myšlení, empatie a spolupráce (Rosová, 2011).

Pro pozitivní jednání žáků ve třídě je potřeba, aby učitel přijímal a oceňoval odlišnosti. Bohužel v dnešní společnosti není odlišnost vnímána vždy kladně, a proto ani děti obvykle neberou odlišnosti jako pozitivní. Je na učiteli změnit jejich uvažování a rozvíjet toleranci a respekt k odlišnosti, která by měla být hodnotou a přínosem pro třídu.

Učitel by měl se žáky kriticky reflektovat společenské normy, tedy vysvětlovat jejich důležitost, platnost a důsledky, které následují při porušení. Šikanováním si děti uspokojují své potřeby a je tedy na učiteli naučit děti uspokojovat své potřeby pozitivním způsobem

(volnočasové aktivity aj.). Také by měl učitel rozvíjet u dětí schopnost rozpoznat rétorické strategie agresorů (např. „je to jen sranda“, „koledoval si o to“) (Zábrodská, 2016).

Učitel i škola by měli vést žáky čtyřmi základními principy: princip solidarity se slabšími, podpora autority učitele, ideová výchova (orientovaná na vštěpování základních mravních hodnot) a princip kooperace (Jusko, 2002).

### 3.1.3 Kooperativní učení

Základy kooperativního učení by měl znát každý dobrý učitel. Na základě kooperace lze vytvořit spolupracující třídu, kde je každý žák přínosem. Tím se snižuje riziko vyčleňování i šikany.

Kooperaci lze chápat trojím způsobem: jako cílovou strukturu vyučování (já dosáhnu svého cíle, pokud svého cíle dosáhnou i ostatní spolužáci), anebo jako povahový, osobnostní rys žáka (kooperativnost – schopnost spolupráce) či jako chování žáků ve školních situacích (žák se chová prosociálně v rámci třídního kolektivu) (Kasíková, 2016).

Kooperace je pro školní třídu důležitá v tom, že děti si navzájem pomáhají a spolupracují při dosahování společného cíle. V rámci kooperativního vyučování se žáci navzájem potřebují, spolupracují při dosahování společného cíle, který se skládá z dílčích cílů jednotlivých žáků (Kasíková, 2016). Např. mají vytvořit nástěnný plakát s planetami naší soustavy – společný cíl, ale rozdělí si planety a každý zpracuje informace o jedné planetě – individuální cíl. Aby však vznikl celý plakát, musí domluvit velikost či umístění informací.

Kooperativní vyučování je založené na:

- a) pozitivní vzájemné závislosti – propojení spolupráce spolužáků mezi sebou a to tak, že pokud neuspěje jeden, neuspěje nikdo
- b) interakci tváří v tvář - žáci na své nápady získají bezprostřední zpětnou vazbu
- c) osobní odpovědnosti, osobní skládání účtů – i když pracují jako skupina, je přesto i jednotlivec hodnocen, jako samostatná jednotka, která přispívá skupině
- d) formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – kooperace nepřichází hned, je potřeba ji postupně vypracovat od fáze „známe se“, přes „věříme si“ až po „dokážeme si vyřešit konflikty“
- e) reflexi skupinové činnosti – je důležité, aby si žáci uvědomili, že některé řešení není správné a společně rozhodli o správnosti jiného řešení a poučili se (Kasíková, 2016).

### 3.1.4 Preventivní program

Základní prevencí ve škole by měl být funkční preventivní program. Metodický pokyn ministryně školství (2016) nám dává návod na to, jak jej sestavit. Školní program proti šikanování, který se skládá z 13 bodů:

- 1) zmapování situace – je potřeba znát, do jaké společnosti se program utváří a jaká specifika společnost má.
- 2) motivování pedagogů pro změnu – pokud nebudou pedagogové naladěni na vybraný preventivní program, nebude program fungovat.
- 3) společné vzdělávání a supervize všech pedagogů – celoživotní vzdělávání učitelů je samozřejmostí, ale děje se to především v jejich oboru. Je důležité i vzdělávání v prevenci různého typu a také v prevenci proti šikaně. Supervize jsou podstatnou součástí všech týmových zaměstnání. Je důležité, aby učitelé spolu spolupracovali a na řešeních se podíleli společně.
- 4) užší realizační tým
- 5) společný postup při řešení šikanování – spolupráce učitelů, metodiků prevence, výchovných poradců a školních psychologů, popř. ředitele na řešení problémů.
- 6) primární prevence v třídních hodinách
- 7) primární prevence ve výuce
- 8) primární prevence ve školních i mimoškolních programech mimo vyučování
- 9) ochranný režim – zavedení dohledů učitelů a správného a fungujícího školního řádu.
- 10) spolupráce s rodiči – pracovat s rodiči může být v některých situacích složité, ale i přesto je důležité informovat rodiče o jejich dítěti i být informován rodiči o situaci v rodině.
- 11) školní poradenské služby
- 12) spolupráce se specializovanými zařízeními
- 13) vztahy se školami v okolí

Body č. 6. a 7. bych rozepsala podrobněji, protože zde je opět důležitá intervence učitele. Pro celou třídu je přínosné, když se preventivně konají třídnické hodiny. Všichni žáci si sednou do kruhu a povídají si. Nelze však tuto hodinu vést chaoticky, ale je třeba, aby byla částečně řízená. Základní struktura by mohla vypadat následovně: začne zahájením, která má podobu krátké hry. Potom následují hry, které jsou důležité pro nácvik chování, měly by být zábavné a zajímavé. Pak je předneseno téma dne, které se bude řešit. Děti se

postupně k tématu mohou vyjádřit. Nakonec je zde prostor pro dotazy a připomínky (Kolář, 2011).

Učitel by také měl vytvořit pro žáky prostor k ustanovení „třídních pravidel“. Komunitní pravidla podporují pozitivní komunikaci a spolupráci. Je důležité, aby se na tvorbě pravidel podíleli všichni. Pokud se na ní nepodílejí, nemusí pak pravidla správně pochopit. Učitel je pomocníkem při jejich tvorbě a pomáhá žákům formulovat myšlenky. Když se pravidla vytvoří, musí se pak také dodržovat. Učitel má sledovat jejich dodržování (Kolář, 2011).

Zajímavá je taky forma třídní samosprávy. Třída by měla mít svého předsedu, který je mluvčím třídy, a pomocníky předsedy, případně pokladníka, který vybírá peníze na společné akce (Kolář, 2011).

### **3.1.5 Náměty pro práci se skupinou**

Učitel může využívat i různé hry, které můžou děti v třídnických hodinách hrát. Vždy je důležitá reflexe dané hry. Na konci hry se shrne, jaké aktivity byly vykonány a co bylo správné a co bylo a nebylo správné.

V novém kolektivu je dobré vytvoření cedulek, na kterých bude jméno či přezdívka daného člověka. Děti se tak snadněji naučí jména svých spolužáků a zároveň se o sobě něco nového dozvědí. Cedulka by mohla být i formou obrázku a konkrétní žák pak vysvětlí, co na cedulku namaloval a jaký to má důvod (Čedík, 2018).

Zajímavou hrou pro učitele je „Ztroskotání na pustém ostrově“. Princip této hry spočívá v tom, zda budou děti kooperovat nebo ne. Děti mají zavřené oči a učitel jim vypráví, že jedou na lodi a ta ztroskotala. Najednou se žáci vzbudí na pustém ostrově a nesmí mluvit. Záleží jen na nich, jak budou na ostrově fungovat, jestli budou spolupracovat nebo budou hrát sami za sebe. Učitel jim dává různé pokyny: sehnat vodu, postavit přístřešek atd. Děti se během této hry naučí spolupracovat. Kdo chce přežít, měl by kooperovat s ostatními (Kolář, 2011).

Zajímavá je také hra na „mašinku“. Žáci utvoří mašinku po třech a stoupnou si do řady jeden za druhým. Položí si ruce na ramena a první dva zavřou oči. Poslední se stává zadní lokomotivou a naviguje své „vagónky“. Opět je to hra, při které se nemluví, ale pouze vydávají zvuky mašinky. Děti se při této hře pohybují po třídě, proto je potřeba zajistit prostor, aby nedošlo k úrazu. Je zajímavé při této hře sledovat, jak se projevují vůdčí typy a také děti, které spíše poslouchají a moc se neprojevují. Lokomotivou si samozřejmě projdou všichni z trojice (Procházková, 2017).

Poslední hru, kterou bych doporučila, je malování ve dvojicích, kdy každý má jinou pastelku, oba nesmí mluvit a musí vytvořit společný obrázek. Je zajímavé sledovat, kdo je akčnější a kdo se projevuje méně. Obecně je vhodné hrát hry, při kterých nejde jen o vítězství. Nemyslím tím snahu, nepodporovat soutěživost, ale pokud chceme zjistit něco o kolektivu, je potřeba hrát nesoutěživé hry, při kterých mají děti spolu kooperovat a snažit se rozvíjet vztahy mezi sebou (Procházková, 2017).

## **3.2 Řešení šikany a vyčleňování**

Šikana má celkem 5 stádií (Kolář, 2011), které se dají rozdělit na dvě skupiny. První skupinou jsou první tři stádia šikany, které uvádí Kolář (2011) a může být nazývána jako počáteční šikana. K pokročilé šikaně lze přiřadit čtvrté a páté stádium šikany, které ve své teorii uvádí Kolář (2011). Proto je také řešení počáteční šikany jiné než řešení pokročilé šikany, ve které je často již zapojen celý kolektiv (Např. Reuland, Mikami, 2014).

### **3.2.1 Řešení počáteční šikany**

Při počáteční šikaně lze dodržet následující postup řešení:

- 1) Nejprve je důležité odhadnout stádium šikany. Pokud nezjistíme stádium šikany a nevíme, jak toto stádium vypadá, je pak složité jej vyřešit (Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, 2016; Kolář, 2011).
- 2) Následuje rozhovor s těmi žáky, kteří na šikanu upozornili, a také rozhovory s obětí. Je potřeba zjistit, co se stalo. Tyto rozhovory mohou odhalit další svědky šikany, kteří poskytnou důležité informace pro usvědčení agresora. Je ale důležité provádět rozhovory individuálně, samostatně a hlavně mezi čtyřma očima. V žádném případě není vhodné si pozvat oběť a agresora zároveň. Je velmi důležité zajistit oběti bezpečí a zamezit šikaně. Pokud je šikana v počáteční fázi, pak je možné vybrat si ze dvou typů rozhovoru, které lze použít k usvědčení agresora. Rozhovor s obětí a rozhovor s agresorem. Ten pak může vést k metodě usmíření mezi agresorem a obětí. Nebo učitel hovoří jen s agresorem, při kterém ho usvědčí (Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, 2016; Kolář, 2011).
- 3) Po zhodnocení fáze a stavu šikany, vybere učitel jeden typu rozhovoru a zrealizuje jej. Kolář (2011) uvádí tyto dvě metody řešení: represe a usmíření. U represe je velmi dobrý efekt působení trestu na okolí, bohužel na samotného původce agrese nikoli (Janošová, 2016). Represivní způsob ukáže všem účastníkům spravedlnost řešení a

působí i preventivně pro ostatní žáky. Usmíření je také využitelné u počáteční šikany. Učitel navrhne agresorovi tento postup, a pokud agresor projeví lítost a snahu se změnit, pak lze uspořádat třídnickou hodinu a rozebrat jeho jednání. On se může veřejně omluvit.

- 4) Poté by měla následovat třídnická hodina, kde by mělo dojít k usmíření agresora s obětí, nebo v druhém případě oznámení o potrestání agresorů (Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, 2016; Kolář, 2011).
- 5) V tuto chvíli by měl také proběhnout rozhovor s rodiči oběti. Je potřeba zjistit její psychický a fyzický stav a dohodnout se na následné péči. (Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, 2016; Kolář, 2011).
- 6) Měla by také proběhnout třídní schůzka s rodiči, kterým se oznámí výskyt šikany ve třídě a postup jejího řešení (Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, 2016; Kolář, 2011).
- 7) Vyřešením šikany to nekončí. Pokud v kolektivu šikana byla, může se objevit znovu, proto je důležitá následná péče o celou třídu a práce s celou třídou proti opakování nežádoucího chování (Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, 2016; Kolář, 2011).

### **3.2.2 Řešení pokročilé šikany**

Pokud se jedná o pokročilou šikanu, může být v některých případech pro učitele důležité, zvládnout své emoce a šok. Následně co nejrychleji odhadnout závažnost šikany a postarat se o oběť. Po zvládnutí těchto úkonů, může učitel podle Koláře (2011) postupovat následovně:

- 1) Je důležité se nejprve postarat o oběť. O oběť může být postaráno i např. absencí ve škole, protože její zdraví je důležitější.
- 2) Upozornit všechny zaměstnance a ředitele školy.
- 3) Zabránit další spolupráci agresorů a pokračovat v pomoci oběti.
- 4) Informovat rodiče na třídní schůzce.
- 5) Rozhovory s obětí, která nám ale nemusí udat pravdivé informace, přesto výpověď oběti je velmi důležitá.
- 6) Provedou se rozhovory s informátory a se svědky.
- 7) Rozhovory s agresory a jejich usvědčení.

8) Pomocí metody vnějšího nátlaku formujeme skupinu pozitivním způsobem.

Shrnutí základních zásad správného postupu při řešení šikany uvádí Říčan (1995, str. 51):

*„1. Chránit zdroj informací, neprozradit ho.*

*2. Prozradit co nejméně o tom, co nám už je, a zejména co nám dosud není známo, nebo to nemůžeme dokázat.*

*3. Vyslechnout poškozeného, obviněného a svědky každého zvlášť a později jejich výpovědi konfrontovat.*

*4. Všechny výpovědi pečlivě zaznamenat.“*

### **3.2.3 Shrnutí**

Počáteční šikana se může objevit i v pozitivně smýšlející a fungující třídě, proto je potřeba, aby třídní učitelé zvládli počáteční šikanu řešit. Je důležité, aby znali postupy, kterými objevit šikanu a šetrně ji vyřešit (např. Kolář, 2011). Proto jsem více rozvinula postup při počáteční šikaně, který je pro učitele stěžejní. Samozřejmě je důležitá práce s kolektivem už od počátku školní docházky. Není potřeba zajistit, aby spolu všichni žáci kamarádili, ale je důležité, aby se respektovali a dokázali spolu kooperovat.

Při pokročilejší šikaně už by měli dostat slovo odborníci, kteří jsou na její řešení školeni a učitel by měl v tomto případě být zdrojem informací a pomocníkem vyškolených odborníků. Pokud je však učitel vnímavý, nemusí se počáteční šikana v pokročilejší vůbec rozvinout.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4 Cíl výzkumu

Výzkumná část mé bakalářské práce se zaměřuje na vyčleňovaného žáka v třídním kolektivu. Vyčleňování (exkluze) je v třídním kolektivu častým jevem. Má však spoustu variant a okolností (např. záleží na složení celého kolektivu). To, co je v jednom kolektivu běžné, je v druhém kolektivu vnímané jako jinakost. Smyslem této bakalářské práce je upozornit na rizikové faktory ze strany žáka, které pedagog může pozorovat. Následně by měl vytvořit preventivní opatření, aby tyto rizikové faktory nebyly jinakostí, ale přínosem pro kolektiv.

Cílem výzkumu bylo získat informace od pedagogů o vyčleňovaném žákovi. Zajímala mě osobnost žáka, tedy jeho fyzické i psychické dovednosti a vlastnosti. Dalším okruhem mého zájmu byl projev žáka ve třídě, a jaké jsou jeho kooperační a komunikační dovednosti během skupinové práce. Zaměřovala jsem se také na určité souvislosti z rodinného prostředí vyčleňovaného žáka.

Hlavní výzkumné otázky:

1. Jaké osobnostní faktory žáka podle učitelů přispívají k jeho vyčlenění?
2. Jaká je podle učitelů pozice vyčleňovaného žáka v kolektivu?
3. Jak podle učitelů souvisí rodinné zázemí s vyčleněním žáka z kolektivu?



## 5 Charakteristika zkoumaného vzorku

Před začátkem mého výzkumu bylo nutné získat učitele, kteří budou ochotni spolupracovat na výzkumu v otázce vyčleňovaných dětí. Vybírala jsem učitele z větších vesnic a menších měst. Záměrem této volby bylo, že v menších obcích bývá zpravidla méně dětí ve třídě a učitelé lépe znají své žáky i jejich rodinné zázemí.

Celkem jsem rozhovory sbírala na pěti základních školách ve Středočeském kraji. Oslovovala jsem nejprve ředitele celkem 7 základních škol. Ze dvou základních škol jsem nedostala žádnou zpětnou vazbu. Ředitelé ostatních základních škol mě většinou odkázali na jejich učitele, kteří zkušenost se šikanou či vyčleněním již mají. Také učitelé, se kterými jsem rozhovor již uskutečnila, mi doporučili své kolegy, kteří by si se mnou na toto téma pohovořili (metoda sněhové koule – např. Švaříček, Šed'ová, 2014).

Sběr dat probíhal od května do října roku 2018. Výzkumný soubor zahrnuje 8 učitelek z 5 základních škol. Vždy jsem se s respondentkami dohodla na termínu, který jim vyhovoval. Bohužel se mi nepodařilo oslovit žádného učitele. Všechny učí na prvním stupni základní školy. Tři z respondentek zastávají kromě funkce učitelky primárního stupně také funkci výchovného poradce či metodika prevence. Jeden rozhovor byl veden s ředitelkou školy, která dříve učila na prvním stupni.

V rámci zachování anonymity respondentů, jsem si rozhovory s učitelkami označila písmeny:

Respondentka A je třídní učitelkou na prvním stupni základní školy v menším městě. Také vyučuje tělesnou výchovu na druhém stupni.

Respondentka B je třídní učitelkou na venkovské základní škole na prvním stupni. Je také metodikem prevence a vyučuje výtvarnou výchovu na druhém stupni.

Respondentka C vyučuje v menším městě a je třídní učitelkou na prvním stupni základní školy.

Respondentka D vyučuje v menším městě a je třídní učitelkou na prvním stupni základní školy.

Respondentka E vyučuje v menším městě a je třídní učitelkou na prvním stupni. Také zastává funkci výchovného poradce a metodika prevence.

Respondentka F je ředitelkou základní školy ve větší vesnici. Dříve učila na prvním stupni a aktuálně vyučuje tělesnou výchovu u 5. až 9. ročníku.

Respondentka G je třídní učitelkou na prvním stupni základní školy v menším městě a vyučuje výtvarnou výchovu. Zastává také funkci výchovného poradce. Před rozhovorem jsem se dozvěděla, že respondentka vyučuje jednu ze dvou speciálních tříd. Pro rozhovor

jsem se nakonec rozhodla, protože vyučuje na nižším stupni výtvarnou výchovu. V těchto hodinách mimo jiné provádí inkluzi žáků ze své speciální třídy.

Respondentka H vyučuje v menším městě a je učitelkou prvního stupně základní školy. Zastává také funkci metodika prevence.

## 6 Použité metody

### 6.1 Metoda sběru dat

Data jsem sbírala osobně pomocí hloubkového rozhovoru. Rozhovor byl polostrukturovaný s předem připravenými tématy (Švaříček, Šed'ová, 2014). Tyto témata doplňovaly další otázky, které se podrobněji zaměřily na požadované informace, nebo sloužily k doplnění připravených témat (viz. příloha č. 1). Po dohodě s paní docentkou Janošovou, jsem využila její polostrukturovaný rozhovor, který byl podobný tomu mému. Z každého rozhovoru jsem si pořídila zvukový záznam, který jsem později doslovně přepsala. Doslovné prepisy jsem zaslala respondentkám, které je autorizovaly a odsouhlasily jejich užití v analýze dat. Následně jsem respondentkami autorizované rozhovory poskytla paní docentce Janošové k jejímu výzkumu. Nejdelší rozhovor trval přibližně 2 hodiny. Nejkratší rozhovor trval pouhých 30 minut i přes to, že respondentka souhlasila s poskytnutím rozhovoru a byla informována o jeho přibližném trvání, byl rozhovor ze strany učitele popoháněn a nebyl dostatek času se věnovat detailům. Přesto přinesl zajímavé poznatky.

Vždy jsem zajistila, aby rozhovory probíhaly v soukromí a v klidném prostředí, které si účastnice sami zvolily. Sedm rozhovorů probíhalo v prostředí školy. Učitelky mě pozvaly do třídy, kde vyučují. Jeden rozhovor jsem vedla poblíž tělocvičny, kde jedna z respondentek vyučuje aerobik.

Na úvod jsem se představila. Před začátkem rozhovoru jsem respondentky požádala o podepsání informovaného souhlasu s rozhovorem. Formulář obsahoval základní údaje o zaměření výzkumu a následujícím zacházení s informacemi. Respondentky byly ujistěny, že zůstanou v anonymitě.

Následoval samotný rozhovor. Ten se skládal ze čtyř částí (viz. příloha č. 1). Rozhovor měl celkem 28 hlavních otázek a u každé z nich byly podpůrné otázky, které napomáhaly při jeho vedení požadovaným směrem.

Nejprve proběhla úvodní část, ve které jsem se dotazovala obecně na to, jak oslovená učitelka vnímá a hodnotí vyčleňování a zda, případně jakou má souvislost vyčleňování s šikanou. Respondentky jsem nechala hovořit, pokud se odchylovaly od tématu, usměrnila jsem rozhovor.

Druhá, hlavní část rozhovoru, představovala popis konkrétního případu. Nechala jsem respondentky narativně vyprávět o případu, kterého byly svědky. Zaměřila jsem se

především na popis vyčleňovaného žáka a jeho pozici v kolektivu. Také jsem se ptala na spolupráci učitelského kolektivu při řešení případu.

Poslední, závěrečnou částí byl popis vyčleňování nebo šikany, kterou ony samy ve svém dětství zažily.

Závěrem jsem poděkovala za rozhovor a domluvila se na další spolupráci.

## **6.2 Metoda analýzy dat**

Po autorizaci doslovných přepisů respondentkami jsem data podrobila kvalitativní analýze. Nejprve jsem si texty vytiskla a každý z přepisů označila písmeny. Následně jsem očíslovala řádky jednotlivých rozhovorů pro jednodušší dohledání citací.

Pro první fázi analýzy dat jsem si zvolila metodu otevřeného kódování. Principem tohoto kódování je, že si výzkumník text rozdělí na jednotky (slova, věty, odstavce) a těm přiřadí název neboli kód (Švaříček, Šeďová, 2014). Kód jsem vytvořila tak, aby odpovídal obsahu jednotky. Někdy jsem využila in vivo kódy, tedy pojmenování kódu tak, jak informace přímo uvedly samy respondentky (Švaříček, Šeďová, 2014).

Pro další fázi analýzy dat jsem využila tematickou analýzu, konkrétně se jednalo o techniku „vyložení karet“ (Švaříček, Šeďová, 2014). Po vytvoření kódů u všech rozhovorů jsem udělala jejich soupis a ke každému přiřadila místo v textu (např. RA32 – rozhovor A, řádek 32). Na základě analýzy kódů jsem vytvořila tři základní kategorie, k nimž se kódy obsahově vztahovaly. Data jsem následně interpretovala formou komentáře k jednotlivým kategoriím a doplnila jsem je citacemi z autorizovaných rozhovorů.

## 7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Pomocí tematické analýzy byly na základě získaných dat zachyceny tři hlavní témata:

1. osobnost vyčleňovaného žáka
2. pozice vyčleňovaného žáka v třídním kolektivu
3. rodinné zázemí vyčleňovaného žáka.

### 7.1 Osobnost vyčleňovaného žáka

Osobnost člověka je velmi komplexní a její vývoj ovlivňuje mnoho faktorů. Nálezy týkající se této oblasti jsem rozdělila do čtyř menších kategorií:

1. povaha vyčleňovaného žáka
2. sociální hendikep vyčleňovaného žáka
3. hendikep daný biologickými dispozicemi
4. školní hendikep vyčleňovaného žáka

#### 7.1.1 Povaha vyčleňovaného žáka

Každý člověk je individualitou. Přesto je někdy určitá vlastnost či odlišnost vnímána jako nevýhoda. Povahová vlastnost, jíž se dotyčný odlišuje od ostatních, může být podle výpovědí respondentek rizikovým faktorem pro vyčlenění z kolektivu. „*Ono to může být, že to dítě za to nemůže, ale někdy to opravdu může být, že to dítě je na tom povahově nějak jinak ...*“ (respondentka E).

Domnívám se, že povahová vlastnost, může být jednou z hlavních příčin vyčlenění. Je důležité připomenout, že vlastnost, která je v jednom kolektivu nevýhodou, může být v druhém kolektivu brána jako běžná vlastnost.

Podle výpovědí učitelek může být další rizikovou povahovou vlastností introverze. Žák, který je rád sám, často nevyhledává společnost dalších dětí. „*...ty děti kolem sebe odstrkává, že nechce nikoho...*“ (respondentka E) To ho také může na první pohled vyčleňovat ze skupinového dění a navodit u učitele pocit, že dotyčného žáka jeho spolužáci záměrně přehlížejí. Toto potvrzují i výpovědi respondentek: „*... pokud je dítě vyložený introvert, čistý, nemá zájem o sociální vztahy... měla jsem ve své praxi holčičku, která se záměrně vyčleňovala. Může to být. V této chvíli by ji asi učitel neměl úplně nutit, aby se*

začlenila, ale na druhou stranu v tomto případě ta šikana trošku řešená byla, protože jak oni chtěli získat její pozornost, nebo aby aspoň s nima zlobila o přestávce...“ (respondentka F).

Dalším rizikovým faktorem, který souvisí s introverzí dětí nebo negativními zkušenostmi s kolektivem, je podle respondentek osamocenosť. Osamocenosť není povahovou vlastností, ale souvisí s povahou dítěte. Vyčleňované nebo šikanované děti často nemají mnoho kamarádů. Pokud ano, tak jednoho, který je opravdu jejich spřízněnou duší. Často zde však figurují zastánci, kteří jsou utěšiteli. Navzdory tomu je dítě vidět samotné, samo si hraje, samo sedí v lavici, samo obědvá. „*Třeba z oběda může jít sám... Dělala sama, měla svoji práci...A i když ta skupina pracovala, tak když v té práci bylo něco z oblasti výtvarky, tak ona to tam dokreslila a tak dále a zase je nechala a zas byla mimo.*“ (respondentka F)

Na otázku, zda vyčleňovaný žák má kamarády, respondentka B odpověděla: „*Ne vůbec, Je zajímavé, že je pořád sám.*“ S pocitem osamocenosťi bylo často učitelkami zmiňováno i nevhodné chování během výuky a mimo ni. Nevhodné chování tedy může být příčinou osamocenosťi i důsledkem osamocenosťi, tedy snahou upozorňovat na sebe. Ostatní žáci pak nemají zájem se se zlobivým dítětem sdružovat: „*No on byl i zlobivý. Snažilo se ukočírovat ten jeho charakter a on pak už nechtěl zlobit, tak byl radši sám. Tak se radši stal tím samotářem.*“ (respondentka B). Respondentka A popisuje vyčleňového žáka jako: „*...zůstává mimo, nemá dvojici, je odmítáno ostatními.*“ V některých případech může být dítě osamocené už od počátku exkluze. Od mateřské školy si hraje samo a straní se ostatním. Domnívám se, že kvůli nedostatku socializačních schopností je dítě vyčleňováno i přes jeho snahy se začlenit. Je poté odmítáno a stahuje se do sebe, nebo naopak agresivně reaguje na spolužáky.

Jedním z často zmiňovaných rizikových faktorů je egoismus a vztahovačnost. „*No on se cítil hrozně ublížený. On to ale hodně vztahoval na sebe... Někdy se cítil ukřivdění, ale neprávem a nebylo to tak, jak on prezentoval.*“ Z této výpovědi lze vyčíst informaci, že pokud se situace přirozeně nevyvíjí podle představ dítěte, může dotýčný subjektivně prožívat pocity vyčleňování. Dítě pak v každé situaci, která se zdá být úplně běžnou (např. dotýčný je při zařazování do skupin, zvolen k někomu jinému, než s kým chtěl být), může vidět odmítnutí a reagovat na danou situaci negativně.

V rozhovoru s respondentkou C je tato vlastnost zase uvedena v jiné souvislosti: „*Bylo to hodně prosazování sebe sama a vychloubání se a to dětem nedělalo dobře.*“ Je běžné, že nadměrné prosazování svých názorů může působit negativně na ostatní členy

skupiny. Ostatní žáci pak nemají možnost prosadit svůj názor a neradi kooperují s dotyčným žákem.

V jiné situaci je vlastnost sebestřednost také viděna negativně: „*Ale on si představoval, že si vybere tady toho a ten s ním bude mluvit.*“ (respondentka C). Dítě s nedostatkem zkušeností s mezilidskou komunikací může mít problém pochopit, že vždy nezáleží na tom, co ono vyžaduje.

Další povahovou vlastností, která byla často v rozhovorech zmiňována, je strach. Vyčleňovaní jedinci mají někdy strach z průbojných dětí, které ohrožují realizaci jejich nápadů. Respondentka A uvádí: „*Byl nemluvný, bázlivý, chybělo mu sebevědomí, nedokázal se prosadit, v ničem nevynikal.*“ Domnívám se, že strach je častým rizikovým faktorem vyčlenění. Pokud se dítě bojí komunikovat s ostatními a má strach přinést nápady do kolektivu, pak ho spolužáci považují za málo přínosného. Často pak třída vnímá slabé jedince jako nepřínosné a ostatní žáci si jej neradi vybírají do skupin. Je tedy důležité povzbuzovat třídu ke kooperaci a sdílení svých nápadů se zbytkem skupiny. Tuto mou myšlenku podporuje i respondentka F, která vyčleňovaného žáka popisuje následovně: „*Je tam jakoby samostatně, vedle si může pracovat... nespolupracuje s nimi, možná se jich i bojí, trošičku se jich straní. Třeba z oběda může jít sám. Do třídy vchází většinou s učitelem, po přestávce.*“ V této výpovědi lze také vidět to, že dítě v učiteli vidí ochranu před agresory nebo před nechtěným kontaktem s vrstevníky.

Často nastává situace, kdy vyčleňované dítě může reagovat agresivním způsobem. Za jeho agresivním jednáním je často právě problém neschopnosti začlenit se, nepřilíhnutí k socializaci či rodinné problémy, které dítě sužují. Dítě se také nesmiřuje s rolí vyčleňovaného a snaží se to změnit. Postupem času se tíseň z odmítání zvyšuje a dítě může zareagovat agresivním způsobem. „*Často pak dochází ke konfliktu, takový jedinec bývá agresivní, vynucuje si pozornost násilím.*“ (respondentka A), a následně, „*Ten učitel ty děti často napomíná, ty děti ho na základě toho začínají vnímat negativně, protože jim přijde, že je hlučnější, nepořádnější, začne se prát a ono to pak pokračuje až do školy... dítě začne pociťovat, že je jiné, že není chtěné a začne být agresivnější.*“ (respondentka H). Podle respondentek si dítě s přibývajícím věkem začíná uvědomovat, že ho okolí nemá rádo a vyčleňování se začne prohlubovat. Bohužel si žák s touto situací neumí poradit sám. Je na učiteli, aby s ním aktivně pracoval na zlepšení jeho komunikačních dovedností a strategií či empatie.

Pokud učitel nezasáhne nebo jsou zásahy neúspěšné, může se agrese vyčleňovaného žáka stupňovat a dojde i k fyzickému napadání ostatních spolužáků ve třídě: „*No jedna*

*holka, která je jakoby trochu silnější a nezapadá mezi ty ostatní holčičky a je taky taková zatrpklá proti té třídě, tak měla konflikt proti téhle holce (vyčleněné), kdy se od ní snažila opisovat a ona ji bodla okrouhanou tužkou do ruky.“ (respondentka H).*

Nepřizpůsobivost, jako další rizikový faktor byla také zmíněna vícekrát. Je běžné, že nesouhlasíme s názory svého okolí, ale později se přesto rozhodneme pro skupinový prospěch. Některé vyčleňované děti však přesto sabotují spolupráci kolektivu a nepřizpůsobí se většině. To často vyvolává nevoli ostatních spolužáků, kteří s ním následně již nechtějí spolupracovat. *„Špatně přizpůsobivé dítě. Dítě se neumí přizpůsobit a to má z té rodiny, nemá ty pravidla. Neumí reagovat na nějaké pravidla, nemá to naučené.“ (respondentka E).*

Mezi další povahové rizikové faktory vyčleňovaného dítěte, lze podle výpovědi učitelékat řadit plačtivost. *„... plačtivost, jakmile se mu něco neumetlo...“ (respondentka A)* Častá plačtivost dítěte může být v pozdějším věku vnímána spolužáky nevhodně a mohou se mu za to posmívat. *„...nepatrně se zvýšil hlas, okamžitě plačtivost.“ (respondentka F)* Z tohoto případu bylo možné, na základě vyprávění učitelky, plačtivost odůvodnit těžkou rodinnou situací. Můžeme se domnívat, že pokud se v rodině její členové často hádají a křičí na sebe, je pravděpodobné, že dítě bude na zvýšení hlasu reagovat negativně i ve škole.

Podle vyjádření učitelékat může být dalším povahovým rizikovým faktorem smutek. Dítě, které je vyčleňované, je často smutné a pláče (viz výše). *„Asi mu bylo líto, že ho neberou ti, s kterými se chtěl on kamarádit.“ (respondentka C)* Se smutkem z vyčleňování souvisí i osamocení dítěte (viz výše). *„Takže ve finále je ta holka úplně v podstatě teď nešťastná, protože nikdo s ní nechce komunikovat...“ (respondentka H)*

Dítě, které má pomalejší tempo v různých aktivitách, může být dle učitelékat také vyčleňováno. Pokud nestačí svým vrstevníkům, může být vyčleněno z kolektivu. Při soutěžích není vybíráno do skupin, protože je přítěží pro celou skupinu. *„...třeba rozdělávali jsme se na družstva a oni ho nechali jako posledního, nebo o tělocviku zůstával jako poslední.“ (respondentka D).* Pomalejší tempo způsobuje osamocení dítěte, protože ostatním spolužákům jednoduše nestačí: *„Z oběda vždycky poslední, do šatny vždycky poslední. Všechno hrozně pomalu, úklid pomůcek.“ (respondentka F).*

Lenost je také podle výpovědí oslovených učitelékat velkým rizikovým faktorem, který může způsobit vyčlenění. *„Řekla bych, že je laxní, že už ho nebaví pracovat.“ (respondentka B)* Pokud dítě alespoň částečně aktivně nespolupracuje během školních záležitostí, pak je často vyřazeno z třídní komunikace. *„Nícnedělání... Ve skupinové práci naprostá neochota a nícnedělání.“ (respondentka D)* Dítě je pak přehlíženo, protože ostatní spolužáci neočekávají jeho zájem o aktuální situaci. Platí to i u kooperace. Pokud dítě



nespolupracuje na společném projektu, pak je často z následného rozhodování o projektu vyřazeno a pouze přihlíží.

### 7.1.2 Sociální hendikep vyčleňovaného žáka

V této podkapitole se zabývám rizikovými sociálními činiteli, které působí na osobnost dítěte a pomáhají k jeho vyčlenění.

Sociálním rizikovým faktorem může být podle výpovědí respondentek nedostatečná hygiena. V sociálně slabších rodinách může být péče o dítě zanedbávána a to do školy chodí neumyté a zapáchá. Zápach a nedostatečná hygiena jsou pak obtěžující pro jeho okolí. „*On má často špinavé oblečení, což děti kolikrát tolik neřeší, to spíše všimají ty dospělé učitelky. Ale třeba to, že smrdí, jim už vadí. Tolika o sebe nedbá. Není zvyklý po stránce hygieny se přiblížit tomu normálu, tomu standardu třídy.*“ (respondentka B). Ostatní spolužáci se pak dotyčným mohou vysmívat, nebo ho úmyslně odstrkovat. „*... tady bylo dítě, které chodilo špinavý, opravdu bylo cítit a potom teda chápu ty děti, že nechtěly, aby to tak bylo... Takže tam chápu, že to dítě bylo vyčleněno, že to bylo jako na místě, jako to by se mi taky nelíbilo.*“ (respondentka E)

Zajímavým sociálním faktorem podle výpovědí respondentek byla móda. Je důležité upozornit, že nejde pouze o fyzické jinakosti či psychické hendikepy, které dítě může mít. Jinakostí mohou spolužáci brát třeba i nevhodné oblékání: „*...ta děvčata se někdy od té třetí třídy, dneska už od první, chtějí líbit, a tak takové ty sukničky a tak. A ona to vždycky tak nějak splácala dohromady...*“ (respondentka F) Hendikepem se může stát i nošení oblečení, které není aktuálně v módě: „*...neměla značkové oblečení...*“ (respondentka D)

Nedostatek sociálních a komunikačních dovedností v rámci sociálních interakcí byla zmíněna přímo či nepřímo všemi respondentkami. „*Některý žák se sám nedokáže začlenit a čeká, až je začleněn do kolektivu a tím, že se nezačleňuje opakovaně, tak to vede k tomu, že ostatní děti si ho už nevybírají.*“ (respondentka B) Nedostatek těchto dovedností může zapříčinit to, že dítě neví, jak se do kolektivních aktivit zapojit. Postupem času může být dítě vnímáno jako „nepotřebné“. Ostatní spolužáci o komunikaci s ním nemusí jevit zájem a stane se vyčleněným.

„*Ona si k nim nedokáže najít cestu... jestli jak je v té rodině sama a někdy si prostě říkám, co tam doma proboha dělá, když je tam měsíc jenom s tou matkou... Takže ona jí izoluje, takže i je potom méně sociálně zdatná.*“ (respondentka H) Izolace ze strany rodiny může vést k chybějícím sociálním a komunikačním dovednostem a dítě následně neumí reagovat v běžných sociálních interakcích. Tato zmiňovaná dívka také přebírala nevhodný

vzor své matky. Svou frustraci ze sociálních interakcí řešila často agresí (viz výše – probodnutí ruky tužkou). Chybějící sociální a komunikační dovednosti dobře shrnula respondentka E: „*Že mu nejde všechno tak, jak by mělo. Ty dovednosti, sociální – navazovat přátelství, jednat s ostatními, o něco požádat – o pomoc, věci, půjčit si něco a snížené rozumové schopnosti a tyhle věci.*“

Zajímavostí byla i žákyně respondentky F, které výše zmiňované dovednosti chyběly při komunikaci s vrstevníky: „*...neúspěšná v sociálních vztazích. Měla spoustu, nevím, jestli můžu říct kamarádů, ale jakoby spolužáků z jedné vesnice, ale těch společných aktivit, byť lumpáren se neúčastňovala... ona stála opodál a pozorovala, co ty děti řekly a pozorovala je, ale nikdy se k nim nezapojila.*“ (respondentka F) Z jiných částí rozhovoru lze vyvodit, že dívka měla složité rodinné zázemí. Dle výpovědi respondentky pravděpodobně souvisela odtažitost dívky s její výchovou a rodinným zázemím. Následkem toho se dívka neuměla zapojit do komunikace se svými spolužáky. Naopak komunikace s učiteli jí problém nedělala: „*Velice milá, velice příjemná, jak bych to řekla, chtěla s tebou komunikovat... **Jako s učitelem?** Jo, jo, ale nevěděla jak.*“ (respondentka F) Na tomto případě je velmi zajímavé, že o komunikaci se spolužáky nejevila zájem, pouze je zdáli pozorovala. Komunikace s učiteli pro ní byla důležitá. Domnívám se, že v dospělém učiteli mohla vidět oporu, které se jí dle nepřímých výpovědí respondentky doma nedostávalo.

Sociálním hendikepem, který byl učiteli zmiňován, jsou také časté výchovné problémy. „*...je fakt, že ho občas vidím v ředitelně, takže on má nějaké výchovné problémy.*“ (respondentka B) Výchovné problémy mohou vzniknout i jako následek dlouhodobější exkluze, při které někteří vyčleňovaní jedinci reagují agresivně. Konkrétně tento žák byl podle respondentky agresivní a často slovně napadal své spolužáky. Je tedy pravděpodobné, že jeho výchovné problémy souvisejí s agresí vyvolanou dlouhodobějším vyčleněním. Zlobivost je podle dotazovaných učitelek faktorem, který ruší výuku. Rozhoduje o vyčlenění dotyčného z třídního kolektivu a následně si s žákem, který často zlobí, spolužáci nechtějí hrát ani povídat. „*No on byl i zlobivý. Snažilo se ukočírovat ten jeho charakter a on pak už nechtěl zlobit, tak byl radši sám... On se asi snažil do toho kolektivu proniknout tím zlobením, plus ty jeho neřešit. No, co měl dělat, když látce nerozuměl, tak zlobil.*“ (respondentka B)

Zajímavým rizikovým sociálním faktorem byla neúčast na školních akcích. Respondentka B uvádí: „*Ta nikdy nikam nechodila, nikdy ničeho se neúčastnila... Když jsme se jeli koupat na místní rybník v rámci školního výletu, tak ona nejela, zůstala ve třídě. Jeli jsme do sauny v rámci TV a ona zůstala ve třídě.*“ Dívka měla průměrný prospěch a

nebyly s ní žádné problémy, neměla hendikep. Učitelka vidí úskalí v rodině a nesdílení zážitků se třídou: „*Taková ta úzkost rodičů... bylo to hlavně kvůli tomu nesdílení zážitků asi nejvíc.*“ (respondentka B) Vedle módy je učitelka jako jinakost vnímána i absence zážitků s kolektivem. Dítě, které není správně začleněno do kolektivu, si často nerozumí se spolužáky. V tomto případě hrála významnou roli také hyperprotektivita rodičů, kteří těmto zážitkům nedali prostor.

### 7.1.3 Hendikep daný biologickými dispozicemi

Fyzický hendikep, především tedy hendikep daný biologickými dispozicemi, může být podle respondentek pro děti podstatným rizikovým faktorem. Jedním z těchto faktorů je podle výpovědí učitelek dyspraxie. „*...do všeho strčí, třikrát spadne, taková je neobratná fyzicky.*“ (respondentka B) Dyspraxie je podle odborné literatury „*vývojová porucha pohybové koordinace... dítě s dyspraxií bývá ve škole často považováno za lenivé nebo neukázněné. Rodiče jeho projevy neumějí vysvětlit. Děti postižené touto poruchou mají obtíže naučit se jíst lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit, samostatně se oblékat, jezdit na kole apod. Trpí pocity méněcennosti.*“ (Zelinková, 2007, s. 59) Dítě, které má tuto poruchu, je pohybově neobratné, pomalé a neorganizované (Zelinková, 2007). Následkem toho může být neschopnost se ubránit silnějšímu spolužákovi, jak uvádí respondentka A: „*...jenže on se neuměl bránit, z pohledu té síly.*“ Je možné, že neschopnost se fyzicky ubránit může být spouštěcím mechanismem pro šikanování. Pokud je oběť bezbranná, pak je pro agresora snadné na ní zaútočit.

Učitelky vidí rizikový faktor z hlediska vyčlenění také ve špatné artikulaci. Dysartrie může souviset s dyspraxií (Zelinková, 2007). Dítě s dysartrií má „*narušenou schopnost tvořit artikulovanou řeč*“, ale nemá zásadní problémy s užíváním jazyka (gramatická pravidla, významy slov atd.) (Lebedová). „*...neuměl moc mluvit, nebo nemluvil moc...*“ (respondentka A) Pokud žák nemá správnou výslovnost a špatně artikuluje, je mu v některých situacích hůře rozumět. Může se následně stát terčem posměšků ze strany spolužáků. Nebo naopak kvůli jeho hendikepu s ním raději ostatní žáci nekomunikují, protože je jim to nepříjemné. Dítě s dysartrií může mít samo nepříjemné pocity během komunikace a může se jí záměrně stranit.

Další hendikep oslovené učitelky shledávají ve věku dítěte. Často se respondentky vyjadřovaly v souvislosti s vyčleňováním o dítěti, které opakovalo ročník či mělo odklad nástupu do školy. „*A taky myslím ten věk, on byl o rok starší než ty děti, takže možná i ty hormony...*“ (respondentka D) S věkem se také může stupňovat vyčlenění, jak uvádí

respondentka F: „*čím byla starší, tím víc se vydělovala.*“ Může to souviset i s vývojem vyčleňování. Čím déle trvá, tím hlubším se často stává. Exkluze tedy závisí na věku dítěte. Pokud dítě opakuje ročník, dostává se do nevýhodné pozice, která přichází s dospíváním a se změnami, které přináší vyšší věk vyčleňovaného žáka. Pokud žáci opakují ročník na nižším stupni základní školy, pak může být pro nové spolužáky snadnější respektovat vyčleňovaného žáka. Respondentka E uvádí: „*Tam to tenhle školní rok fakt fungovalo, že ty děti ho hrozně braly, a i když byl takovej na kraji, že vlastně opakoval ten ročník, tak se ho strašně snažily vtáhnout.*“

#### 7.1.4 Školní hendikep vyčleňovaného žáka

Školní hendikep je kategorie, která částečně souvisí s fyzickým hendikepem, se sociálním hendikepem a také s povahou dítěte. Osobně pokládám tuto kategorii za velmi důležitou. Žáci jsou respondentkami popisovány přímo v sociálních interakcích ve školním prostředí.

Z výpovědí respondentek lze vyvodit, že vyčleňované děti mají často slabší prospěch než je průměr třídy. Podle učitelek se následkem rodinného zázemí a s postupem vyčleňování či šikany, prohlubuje školní neúspěšnost. Velmi často tyto děti mívají individuální plány a také vyžadují pomoc asistentů (viz níže). „*A i on, jak byl slabej, tak opakoval ten první ročník... Ani když opakoval, tak nezvládl ani to učivo prvního ročníku, takže bude mít upravený obsah vzdělávání a bude se dál vzdělávat s tou třídou, ale individuálně.*“ (respondentka E).

V rámci této podkategorie jedna z respondentek uvedla o vyčleňované žákyni, že prospěchově je sice slabší, ale obecný znalostní přehled má: „*... ona i ten přehled měla, učení ji teda moc nešlo, ale ten rozhled měla... byla schopná se takové ty naukové předměty v klidu na dvojku na trojku, ale jí nešla matika, tam byla těžká dyskalkulie, ale rodiče odmítli podstoupit vyšetření, protože je to dlouhý.*“ (respondentka F). Zde je slabý prospěch v matematice pochopitelný, bohužel žákyni nebylo možné vyučovat podle sestaveného individuálního plánu, protože rodina odmítla s dívkou podstoupit diagnostické vyšetření. Přesto učitelé s žákyní individuálně pracovali, aby nedošlo k dalšímu zhoršení prospěchu.

Ke školním hendikepům respondentky řadí i individuální vzdělávací plán (IVP). Je potřeba zmínit, že některé vyprávěné případy vyčleňovaných žáků, se odehrály ještě před zavedením těchto vzdělávacích opatření. Rozhovory jsem vedla na školách, kde bylo ve třídě malé množství dětí a učitelky mohly využít zásady a metody individuálního plánování i u nedagnostikovaných poruch žáků. „*... a můžeš dávat ta různá podpůrná opatření, nařízení,*

*tenkrát to ještě nebylo, víc času a zopakovat látku a bla, bla, bla. Takže to se s ní dělalo, měla lehčí příklady a tak, ale to bylo na dobré vůli všech kantorů. Nebylo to, že by to vyplývalo z nějaké zprávy.*“ (respondentka F) V tomto případě byla velmi důležitá iniciativa učitelů, kteří aktivně zapojovali žákyni do vyučování a upravili jí požadavky pro splnění předmětu. Dívka následně mohla zažívat i jiné zkušenosti než pouhé selhání. Domnívám se, že tento zásah pomohl jejímu psychickému stavu a podporoval další motivaci pro vzdělávání (postup na odborné učiliště).

Je obdivuhodné, že i přes negativní výsledky vyšetření dítěte v Pedagogicko-psychologické poradně se škola respondentky D žákovi dále věnovala individuálním způsobem. Sestavili pro něj individuální plán, který odpovídal jeho požadavkům. *„On byl pak i na vyšetření, ale z toho jako nic nevylezlo. Tak my jsme se mu dál individuálně věnovali.*“ (respondentka D)

IVP je v některých případech opravdu nezbytným. Žák respondentky E nebyl schopný zvládat ani učivo prvního ročníku. *„Ani když opakoval, tak nezvládl ani to učivo prvního ročníku, takže bude mít upravený obsah vzdělávání a bude se dál vzdělávat s tou třídou, ale individuálně.*“ (respondentka E).

IVP sám o sobě problémem být nemusí. Pokud na něj učitelé neupozorňují, nemají ostatní spolužáci důvod se tomuto žákovi posmívat. Domnívám se však, že pokud se nešetrně hovoří o IVP před spolužáky dotyčného, může být následně vyčleňován pomocí posměšků ze strany ostatních žáků ve třídě.

Vytváření IVP a určení příslušného stupně vzdělávání s sebou někdy nese i potřebu asistenta pedagoga. Respondentky v asistentovi vidí velký přínos při vzdělávání dětí s hendikepem. Asistenti jsou pro ně oporou i během vyučování. *„...ona ho vyvedla úplně pryč z té třídy. Pak přišla s ním, až když se úplně uklidnil.*“ (respondentka A) V určitých situacích může působení asistenta žákovi uškodit. Pokud je asistent u dítěte neustále, mohou se mu za to děti smát a nemusejí si s ním chtít hrát.

Nízká školní úspěšnost je důsledkem několik faktorů, např. podle výpovědí respondentek je rizikovým faktorem neplnění školních povinností. Nenošení pomůcek a nepřipravenost na výuku vyčleňovaného žáka, může být vnímáno jako přítěžující okolnost, která komplikuje kooperaci. *„Je zajímavé, že je prakticky pořád sám. Má tady i ségru a místo toho, aby za ni zašel, když něco zapomene, no když ho tam člověk nepošle, tak si tam nedojde. On by si mohl vyřešit spoustu svých nepříjemností, ale on je nechce řešit.*“ (respondentka B) Respondentky se zmiňovaly o nízké i vysoké připravenosti žáka na výuku a také o vysoké připravenosti žáka na výuku.

Nízká připravenost na výuku je dle výpovědí respondentek častější. Opět naváží na již několikrát zmiňovaný faktor rodiny. Pokud rodina nezajišťuje důležité pomůcky do školy, pak dítě není připravené na výuku. Následkem toho se může stát terčem posměšků. „...v rodině nemá moc velkou oporu. Tedy, co je on schopný zvládnout, to má, ale lepidlo si nekoupí, když mu máma nedává dvacku.“ (respondentka B) Připravenost na výuku zahrnuje i psaní domácích úkolů, které děti často zvládnou samy. Pokud je však nikdo nevede k plnění svých povinností, pak domácí úkoly pravděpodobně dělat nebudou. „Pak nemá v sobě ani důslednost. Aby doladil všechno, aby nosil domácí úkoly. Takže nenosí to pravidelně, a když mu ta rodina nepomohla s tím, tak se z něj stal takový zapomínač...Ted'ka ale hrozí to, že se někdo zeptá: A kdo nemá domácí úkol?, vždycky se někdo přihlásí, ale pak přijde: No jo, XX ho zase nemá. Udělají takovéto: No jo, dyť my víme.“ (respondentka B) Často s těmito žáky jejich spolužáci nechtějí spolupracovat, protože se na ně nemohou stoprocentně spolehnout. Také se jim za jejich nepřipravenost posmívají, takže je jejich nedůslednost často ještě více vyčleňuje.

Vysoká připravenost s sebou nese úskalí především v posměšcích o „šprtovi“. Tuto osobní zkušenost má i samotná respondentka F: „Já jsem prakticky neměla jinou známku než jedna, tak mi to dávali sežrat. To jako jo... oblíbené slovo „šprtka“. Že jo, to je jasný.“ Domnívám se, že vysoká připravenost žáka budí u spolužáků pocit ohrožení, které může přijít v případě jejich osobního selhání. Možným důvodem k vyčlenění tedy může být i nedůvěra v dotyčného spolužáka a jejich nejistota či ohrožení. Respondentka B uvádí současný příklad vyčlenění následkem vysoké připravenosti žáka: „Nebyla chytřejší, ale byla vždy dokonale připravená. Tak třeba jestli i tohle těm dětem nevadí? Nevadilo by jim až tolik to, že měla všechno, jako spíš to, že na ně potom poukazovala, že oni to nemají.“ Hlavním problémem v tomto případě byla nepřiměřená reakce žákyně na nepřipravenost svých spolužáků. Z výpovědi respondentky lze odvodit, že se dotyčná dívka vyčlenila na základě posměšků. Ostatní spolužáci s ní pak nechtěli komunikovat, protože mohla ohrožovat jejich úspěchy či neúspěchy v konkrétních situacích.

## 7.2 Pozice vyčleňovaného žáka ve třídním kolektivu

Tuto hlavní kategorii jsem rozdělila do čtyř podkategorií:

1. role vyčleněného žáka v kolektivu
2. kamarádství vyčleněného žáka
3. komunikace vyčleněného žáka se spolužáky a učiteli

#### 4. kooperace vyčleněného žáka se spolužáky

##### 7.2.1 Role vyčleněného žáka ve třídě

V této kategorii jsem shrnula výpovědi respondentek informujících o roli vyčleněného ve třídě. Respondentky se často zmiňovaly o pozici žáka na okraji třídy. Vyčleněný žák často není oblíbený a není zapojován do života třídy. „*Ale on byl ve všem na chvostě, takový outsider a nedalo se nic dělat.*“ (respondentka A) Ostatní děti s ním nespolupracují: „... *ostatní děti si ho už nevybírají.*“ (respondentka B) Je také často odmítán ostatními spolužáky: „... *je odmítáno ostatními...*“ (respondentka A) Většinou se tak stává, když žák není dobře socializován anebo nezvládá sociální interakce s vrstevníky. „...*vyčleňuje se samo, jako že chce být samo a když pak chce do kolektivu, tak to neumí*“ (respondentka E) U vyčleňování je odmítání žáka většinou dobře poznatelné, protože žák není v centru dění, ale postává opodál. Není zapojován do aktivit třídního kolektivu a nikdo s ním nechce spolupracovat. „...*tak ten žák zůstává většinou poslední, nikdo si ho nevybírá... ten žák stojí opodál... Je tam jakoby samostatně, vedle si může pracovat. Ale nespolupracuje s nimi*“ (respondentka F)

Jedním z důvodů vyčleňování je výše zmíněná jinakost, která může způsobit žákovo nezapadnutí do kolektivu. „*Při hrách vyčleňován, separace o přestávkách apod.*“ (respondentka D) Následkem negativních zkušeností s komunikací s vrstevníky žák také může odmítat spolupráci se spolužáky. „*Ta třída ho na začátku brala, začleňovala ho, ale časem upevňuje a akceptuje jeho pozici. Takže akceptuje, že vždy sedí sám.*“ (respondentka B)

Jednou z možných příčin stranění se ostatním může být podle respondentky F strach ze spolužáků: „*Přinést referát, naprosto nepředstavitelnej problém. Ona ho raději nevyndá, než aby ho musela přechít před kolektivem... Zcela výjimečně chtěla hovořit před ostatními. Vždycky u toho ztropila až emotivní scénu, že prostě ne.*“

Respondentka E (viz výše) zmiňovala také, že kolektiv neumožní vyčleňovanému žákovi se začlenit. Lze si z tohoto výroku vyvodit, že pro žáka je složité se z vyčlenění dostat sám. Podobně se k tomu vyjadřuje i respondentka A: „...*když tenhle stav nechce a nelíbí se mu to a nemůže se mezi děti včlenit... rádo by se zapojilo, ale ten kolektiv ho odmítá.*“

Často respondentky uváděly, že žák v lavici sedí sám. Vždy má vyhraněnou svou lavici, kterou ostatní spolužáci respektují a nevyužívají ji. „*On si jen tak sedí. Jak je místo, tak sedí sám... On ale nejde nikam než dozadu... V řadě u okna úplně vzadu. A prakticky už*

*si tam ani nikdo neseďá, to už je moc vzadu. Většinou si sedají doprostředka.*“ (respondentka B) Podobnou výpověď uvádí i respondentka F: *„Seděla sama... Ve předu v první (lavici)... Vždycky.“*

Respondentka F zmiňuje také vazbu vyčleňovaného žáka na učitele. Vyčleňovaný žák s učitelem vchází do třídy. Učitel tím také vědomě či nevědomě možná zajišťuje ochranu před agresory a prohlubujícím se vyčleňováním nebo šikanou. *„Do třídy vchází většinou s učitelem, po přestávce.“* Z této výpovědi lze tedy vyčíst možný záměr vyčleňovaného žáka, že se chrání před agresory, nebo případnými posměšky ze strany spolužáků.

Zajímavý byl rozhovor s respondentkou F, která mi vyprávěla o dívce, která se sama postavila do role němého pozorovatele a do školy si chodila odpočinout. *„Tak určité pro ten její takovej vnitřní klid... ona si do té školy chodí odpočinout... ona tím, jak jen poslouchá, nezapojuje se... Jako zvukovou kulisu a ona si fakt odpočívala. Jakože relaxovala... psychicky si tady odpočívala.“* (respondentka F) U této dívky byla učitelkou popsána složitá rodinná situace a škola pro ní byla útočištěm. Mohla si zde psychicky odpočinout a nabrat nové síly do osobního života. Roli němého pozorovatele zmiňuje i respondentka B: *„No, on se tam tak ošmrdlává, okoukává, ale já nevidím, že by se s někým bavil.“* Tento chlapec se dle respondentky svým chováním vyčleňoval sám a postupem času ztrácel zájem o začlenění. Učitelka se zmiňovala o složité rodinné situaci, proto bych usoudila, že pro něj škola mohla být také místem pro odpočinek a relaxaci. Rizikové faktory u těchto dětí, mohou být i jiné, než jen rodinné (např. psychiatrické).

Respondentka C roli vyčleňovaného ve třídě shrnuje jako časově dlouhodobou: *„Bylo to dlouhodobě a muselo se to pak nějak řešit.“* První možností je setrvání v roli vyčleňovaného. I po určitém zásahu je role vyčleněného stále stejná. *„Všechno fungovalo, všechno si vyříkali, zapojovali se všichni, ale stejně už tu pozici měla pořád takovou.“* (respondentka B) Respondentka A také zmiňuje nemožnost se role vyčleňovaného zbavit: *„...on už je v té pozici tak dlouho, že už nemůže z ní vyjít“*

Druhou možností je podle výpovědí respondentek akceptace role vyčleněného. Dítě rezignuje na možnost inkluze do kolektivu a přijme tuto roli. Většinou se děti stáhnou do sebe a straní se třídních aktivit. *„Je to hrozně těžký, ty děti pak už ani nechtějí zapadnout. I si holky tady k tý holce šly na oběd sednout, ale ona nechce, to už i přestala chodit na obědy.“* (respondentka H) Akceptace role vyčleněného žáka může být pro dotyčného po psychické stránce složitější, než když se dítě snaží neúspěšně včlenit do kolektivu. Zajímavé je, že se tu objevuje motiv dívčích zachránkyň. Dívky pomáhají dotyčné zapadnout zpět do kolektivu. Ona je ale odmítá a jejich snahy nejsou doceněny. Respondentka A také hovoří o akceptaci



role: „*Někteří zůstanou na okraji.*“ Z pohledu učitelů jsou někteří žáci v této roli spokojení. „... *on si v tom lebedí.*“ (respondentka B)

### 7.2.2 Kamarádství vyčleněného žáka

Podle výpovědi respondentek někteří vyčleňovaní žáci mají kamaráda. „*To jako on si najde (kamarády)... tam se třeba najdou děti, který jsou velice vstřícný a snaží se těmhle dětem pomáhat a znovu je vtáhnout do toho kolektivu.*“ (respondentka E) Z této výpovědi lze usoudit, že vyčleněný si buď kamaráda najde sám, nebo jsou ve třídě děti, které ho podporují. Je tedy pravděpodobné, že v této třídě existují zastánci, kteří pomáhají s exkluzí.

Zkušenost se zastánci má i respondentka D, která zastávce popisuje následovně: „...*kluka, který byl hodně šikovný, byl klidný a teďka je na gymnáziu. Byl to Vietnamec a ten ho taky přijímal, takže taky spolu něco dělali, a i mimo školu se navštěvovali. Takže ten se ho taky snažil hodně začlenit.*“ V tomto případě je zastávce kamarádem a pomáhá vyčleněnému při složitých situacích. Především se mu podle vyprávění respondentky dařilo mírnit afekty, které dotyčný často míval.

Podle výpovědi respondentky F, měla dívka kamarády, kteří si s ní chtěli povídat a hrát. Bohužel nedostatkem komunikačních a sociálních dovedností a složitostí soukromých vztahů dívka nebyla schopná přátelství opětovat. „*Jo, jo, tam byly právě ty děti z té vesnice... ona stála jakoby u nich a poslouchala. Ale ne že by se aktivně do toho hovoru zapojovala... ona seděla tak jako vedle, za keříčkem a koukala prostě, ale ne že by se vyloženě účastnila těch aktivit.*“ (respondentka F).

Zajímavé pojetí přátelství také nabízí výpověď respondentky G, která uvádí: „*Byli v té třídě chlapci, kteří s ním komunikovali, ale bylo to v době, kdy byl zklidněný... Ano, přestali se s ním bavit, když zlobil.*“ Z této výpovědi lze vyvodit, že děti na zlobení a neposlušnost reagují vyčleněním jedince z kolektivu. V tomto případě bylo třídní klima pozitivní a žáci afektové záchvaty vyčleněnému odpouštěli. Je možné, že zmínění chlapci mohli být také zastánci, kteří vyčleňovaného žáka chtěli v jeho dobrých dnech začlenit. Během horších dnů jej pak nezačleňovali, protože znali jeho reakce. Lze tedy hovořit o situačním vyčleňování.

Další možností je, že žák kamarády nemá. „...*šlo o žáka, který nebyl v kolektivu oblíbený z toho důvodu, že se s dětmi často nepohodl, o přestávkách dělal naschvály a tím pádem se s ním děti nechtěly moc kamarádit.*“ (respondentka G) Tento chlapec kamarády částečně měl. Toto přátelství bylo ale založeno na nezbednostech proti ostatním spolužákům. Přesto si měl ve třídě s kým povídat. U ostatních spolužáků nebyl oblíbený a tím, jak na sebe

upozorňoval zlobením, stupňovalo se vyčleňování. Respondentka A na mou otázku, zda má dotyčný žák kamarády, odpověděla: „*No neměl. Sem tam se s ním někdo bavil, sem tam*“. Také spojení „*nemá dvojici*“ (respondentka A) naznačuje, že nemá s kým spolupracovat, protože si ho nikdo nevybere. Učitelka toto tvrzení ještě stupňuje tím, že říká: „*On neměl podporu ani v holkách.*“ (respondentka A). Lze si vyvodit, že učitelka má zkušenosti s dívčími zastánci.

Poslední možností je, že žák kamarády nevyhledává. „*...ty děti kolem sebe odstrkává, že nechce nikoho a pak je vyčleněný taky.*“ (respondentka E) Z výpovědi učitelů (viz výše) vyplývá, že introvertní děti nevyhledávají kamarády a spíše jsou samotářské. „*...původní motiv byl v tom, že ona sama se chtěla vyčleňovat, ona sama stála vedle a neměla zájem o sociální vztahy.*“ (respondentka F)

### 7.2.3 Komunikace vyčleněného žáka se spolužáky a učiteli

Často byl respondentkami zmiňován nedostatek komunikačních schopností vyčleňovaného. „*...řeknou si něco ošklivého a ten druhý na to nemůže zapomenout.*“ (respondentka C) Nezvládnutí komunikace a sociálních interakcí je podle učitelek důsledkem špatné výchovy. „*Neměla vůbec zvládnuté ty dvoustranné vztahy, komunikaci... Nechtěla se na tebe podívat. Pořád hlava dolů a ještě si vzpomínám... odmalinka dělala něco s nehtama.*“ (respondentka F) Na základě nedostatku komunikačních a sociálních dovedností tito žáci neumí spolupracovat a jednat se svými spolužáky. Následně na to často komunikaci zredukuje na nezbytné minimum. V tomto případě respondentky F jsou pravděpodobně potenciální příčinou vyčlenění i nespécifikované psychické potíže.

Respondentky často zmiňovaly nekomunikativnost vyčleňovaných žáků. „*Neposlouchá, neumí poslechnout, neumí pracovat, neumí povídat si s dětma, neumí reagovat, neakceptuje dospělého.*“ (respondentka E) Pro učitele je velmi složité pracovat s žákem, který nespolupracuje a nekomunikuje při hodinách. Ještě těžší je pak navázat s ním kontakt.

Podle výpovědi učitelek existuje u vyčleněných dětí i nadměrná tendence komunikovat s učitelem. „*Jo a lepila se často na učitele, na mě protože jsem byla její třídní. Ona měla tendenci povídat si se mnou.*“ (respondentka B) V tomto případě je přílišná komunikace pro žáka nevýhodou. Spolužáci jeho snažení mohou vyložit negativně a následkem toho může být vyčleněn.

Zajímavá je výpověď respondentky F: „*S dospělejma, jak se má komunikovat, to uměla, ale jak s dětma to už neuměla.*“ Je zajímavé, že má dítě blíže ke komunikaci

s dospělým člověkem než s vrstevníkem. Důvodem může být nedůvěra ve vrstevníky. Předpokládám však, že v tomto případě je příčinou rodinná výchova, která zapříčinila nedostatek komunikačních a sociálních dovedností.

#### 7.2.4 Kooperace vyčleněného žáka se spolužáky

Domnívám se, že kooperace je jednou z velmi důležitých podmínek pro správné fungování třídního kolektivu. Také je velmi dobrou prevencí proti vyčleňování a šikaně.

Podle výpovědí respondentek je vyčlenění způsobeno tím, že spolužáci si o dotyčném myslí, že do kolektivu nic nepřináší. Spolužáci dotyčného neberou jako právoplatného člena jejich skupiny, např. protože není průbojný, je tichý, nebo není rychlý. „...*nikdo si ho nechce vybírat, protože on není přínosem pro toho žáka.*“ (respondentka B)

Následkem nepřinášení nápadů do skupinových aktivit, s ním spolužáci nechtějí spolupracovat. „...*tak ten žák zůstává většinou poslední, nikdo si ho nechce vybrat... zůstává poslední při rozdělování dětí do skupin.*“ (respondentka F) Tato situace pro žádné dítě není jednoduchá. Domnívám se, že tento žák má následně nepříjemné pocity z neoblíbenosti a nepřímo se mu takto naznačuje, že v dané aktivitě nevyniká. „*Když ty děti malují tu práci a vyrušují: „ukáž, ukáž“, tak s němu ne, k němu nekoukají. To raději letí přes celou třídu kouknout se ke kamarádovi, ale k němu nekoukají...*“ (respondentka B) Je zajímavé, že spolupráce neprobíhá ani mimo vyučování. Nemá nikoho, s kým by malbu porovnal nebo s kým by konzultoval malbu spolužáka. Spolupráce tedy v tomto případě nebyla ani při zlobení.

Respondentky také uvádějí, že vyčleňování žáci kazí spolupráci svým spolužákům. „*On jim třeba kazil tu práci.*“ (respondentka D) Sabotování společné aktivity je pro ostatní děti demotivující a negativní zkušeností. Děti na nižším stupni jsou často soutěživé a chtějí vyhrávat, a pokud jim někdo jejich snahu kazí, pak nestojí o spolupráci.

Vyčleňovaný žák se také podle výpovědí učitelů nezapojuje do společných aktivit. „...*zůstával stát, nebo seděl mimo... nejezdil na školy v přírodě...do družiny nechodil...*“ (respondentka A) Domnívám se, že nezapojováním se do aktivit třídního kolektivu se žák může dostat do nevýhodné pozice. Ta je způsobena nedostatkem společných zážitků, které jsou pro společný život třídy důležité.

Celkově zajímavým případem bylo vyprávění respondentky F, proto zde zmiňuji i pohled této učitelky na nezapojování vyčleňovaného do aktivit třídy: „*A i když ta skupina pracovala, tak když v té práci bylo něco z oblasti výtvarky, tak ona to tak dokreslila a tak dále a zase je nechala a zas byla mimo.*“ Podobný případ uvádí i respondentka B: „*Ona*

*například jednou odmítla s nimi jít. Podruhé odmítla, potřetí odmítla se s nimi zapojit třeba o přestávkách no a oni jí to počtvrté nenabídli...*“ V prvním případě (respondentka F) je vidět, že žákyně nemá zájem o zapojení se do společné práce a třída to akceptuje. U druhé žákyně (respondentka B) pozorujeme snahu spolužáků začlenit spolužačku, ale po několika neúspěšných pokusech to vzdávají a dochází k rezignaci a přijetí situace odstupu, jako u předešlé dívky.

### **7.3 Rodinné zázemí vyčleňovaného žáka**

V této kapitole shrnu již výše zmiňované poznatky o rodinách vyčleňovaných dětí, které vycházejí z výpovědí respondentek mého výzkumu. Rodina je základem pro budoucí společenský život dítěte. V rodinách vyčleňovaného dítěte není vhodně zvolen výchovný styl. Často podle výpovědí respondentek není o děti správně pečováno [zápach dítěte – *„...smrdí... Tak o sebe nedbá. Není zvyklý po stránce hygieny se přiblížit tomu normálu, tomu standardu třídy.“* (respondentka B)] a výchova je podle učitelek spíše volná [dítě má zvnitřněné hranice pro určení přijatelnosti svého chování – *„Tam je to hrozně daný tím, co si z té rodiny přinese. Že tam jsou nějaké návyky, no spíš ani nejsou a to dítě není zvyklý na nějaký režim a pak se to projeví ve škole“* (respondentka E)]. Na druhou stranu se domnívám, že jsou rodiny, kde je výchova autoritativní s tělesnými tresty či psychickým nátlakem na dítě (dítě má strach ze sociálních vztahů). Také jsou podle respondentek v těchto rodinách špatné vzory rodičů. *„Ona prostě neměla ty vzory.“* (respondentka F) Rodiče podle výpovědi učitelek mají doma před dítětem nevhodné komentáře o školském zařízení, což také negativně ovlivňuje vztah dítěte ke škole. *„Nevhodně (matka) mluví o jejích spolužácích, o jejích rodičích, takže ona je jakoby v prostředí té své matky a ten svět vnímá jako nepřátele... ona (matka) už nehledá toho viníka v sobě, ale také vně. Spolužáci za to můžou, učitelé, škola a prostě v ostatních. A je zlomyslná tím pádem, protože se začíná už tak jakoby mstít.“* (respondentka H)

Tuto kategorii jsem rozdělila do tří podkategorií:

1. Osobnost rodičů vyčleňovaného žáka
2. Rodinné zázemí vyčleňovaného žáka
3. Výchovný styl v rodině vyčleňovaného žáka

### 7.3.1 Osobnost rodičů vyčleňovaného žáka

Na základě výpovědí respondentek jsem zachytila dva rizikové typy rodičů: agresivní a hyperprotektivní.

Hyperprotektivní rodiče jsou podle respondentek velkým problémem pro dítě i pro školní práci. Často je s těmito rodiči těžká komunikace, hlavní problém však představuje jejich výchova. Ta dítěti komplikuje přirozenou interakci s vrstevníky a spontánní začleňování do vrstevnických skupin. „*Nikdy tu dětma nepobyla déle, než musela. Oběd a okamžitě ji rodiče odvezli, takže i takové pošpitání: „Hele co budeš dělat?“, nebo „Ježíš, to máme dneska úkol.“, tak to ona nestihla, protože rodiče si ji vyzvedli.*“ (respondentka B) Rodiče dívku izolují od sociálních interakcí a od zkušeností, které jí komunikace s vrstevníky přináší. Vedlejším důsledkem zde bylo i vyčlenění.

Podle výpovědí učitelek jsou hyperprotektivnější hlavně matky. Hyperprotektivita matky může způsobit nedostatek potřebných zkušeností v komunikaci a společenském životě, které se dítě na prvním stupni může získat. Respondentka A uvádí, že hlavním faktorem vyčlenění bylo nadměrné opečovávání syna matkou, přestože syn už byl dost velký. „*Měla jsem maminku, která si svého chlapečka hýčkala, že za ním chodila každou hodinu pomalu do třídy. Před školou ho držela za ruku, z okna pomalu a takovými zásahama a projevama ho sama vyčlenila.*“ Hyperprotektivita matky v tomto případě napomohla vyčlenění, protože dítě bylo terčem posměšků. Matka brání dítěti také v kontaktu s vrstevníky a vytváří tak pomyslnou bariéru mezi jejím dítětem a spolužáky. Dochází pak k následné stagnaci sociálního zrání a samostatnosti dítěte. Dotyčný žák je pak vnímán jako infantilní a nepopulární „*Maminka, která pracovala u školy, částečně teda ve škole, tak mu neustále byla v patách. Takže on se s ní objímal, držel za ručičku, místo toho, aby byl mezi dětmi a komunikoval s nimi a navazoval vztahy.*“ (respondentka A) Hyperprotektivní rodiče navíc nepřiznávají své chyby ani chyby svých dětí. „*...maminka všechno, co udělal, obhajovala, že to určitě nebyla jeho chyba.*“ (respondentka G) Mnozí zhoršují pozici vyčleňovaného ve třídě nevhodnými intervencemi do situace jejich dítěte ve škole. „*...zásahem maminky se vše ještě zhoršovalo.*“ (respondentka A)

Rodiče mohou být podle učitelů zároveň i agresivní. „*...jakmile se mu něco neumetlo, tak už to si maminka vyskakovala i na mě, že XX je mu ubližováno, a že se ho málo zastávám.*“ (respondentka A) Oslovené učitelky vnímají agresivitu rodičů za stejně tak nebezpečnou, jako jejich hyperprotektivitu. „*Ona ji ta matka vyčlenila... to začalo ve škole, jí se už pak ty děti tak bály, protože věděly, že když něco bylo, tak pak přišla maminka a začala jim nadávat, co to bylo a co jí to řekly.*“ (respondentka H) Rozdíl je v tom, že

agresivní rodič může slovně napadat jak spolužáky, tak učitele. „*Já jsem jí to řekla a pak jsem měla telefonát a pak dokonce dostala zákaz mi telefonovat na můj osobní telefon.*“ (respondentka H)

Dalším rizikovým faktorem v rodině může být podle učitelů matka samoživitelka nebo otec samoživitel. „*...maminku, myslím, že je to samoživitelka.*“ (respondentka B) Respondentka E roli otce samoživitele označila za rizikovou, protože otec měl problémy se zvládnutím výchovy svého syna. Problém také nastal, když se děti vyčleňovanému žákovi posmívaly, že nemá úplnou rodinu. „*...byl tedy ze sociálně slabší rodiny, tedy jenom otec. A ta třída se proti němu úplně semkla, že ho vyčleňovali tak, že: „Ty nemáš takovou rodinu.“*“ Z výpovědí respondentek usuzují, že samoživitelé mohou být potenciálním faktorem přispívajícím k vyčlenění žáka z několika důvodů. Rodina nemá dostatek finančních prostředků na zajištění školních pomůcek do školy. Může dojít k narušení vztahů mezi jednotlivými členy rodiny a následně i nedostatečná péče o děti, protože samoživitel mívá zpravidla na výchovu méně času.

Respondentka H zmiňovala neshody mezi rodiči. Časté hádky v rodině a hlasité výměny názorů obou rodičů mohou být pro dítě velmi stresující. „*...mezi sebou se hádají a teď i sousedé říkají, že se tam křičí a hádají se tam každý s každým, takže ta nemůže být v pohodě.*“ (respondentka H) Dítě v takovéto situaci může být velmi neklidné a reaguje agresivně, jako dívka z výpovědi respondentky H.

### **7.3.2 Rodinné zázemí vyčleňovaného žáka**

Jedním z rizikových faktorů vyčlenění je podle výpovědí respondentek rodlišné rodinné zázemí. „*...jsou z jiného sociálního prostředí.*“ (respondentka H) Rodinné zázemí je důležité pro správný rozvoj dítěte. Pokud však rodinné zázemí je odlišné, tak se u dítěte může zvýšit riziko vyčlenění a následné viktimizace, nebo naopak riziko agrese vůči druhým. „*Myslím, že to je rodina, že to nebylo ničím jiným, protože kdyby ten kluk byl veden nějak jinak, tak by to taky bylo jinak. Že on by měl nějaké vzorce, jak se chovat, jak co dělat a tady on neměl vůbec nic. On za to ale vážně nemohl, že tam ta rodina takhle fungovala.*“ (respondentka E) „*A tím, že nemá to zázemí... no on má asi zázemí, které jim vyhovuje.*“ (respondentka B)

Nedostačující rodinné zázemí mnohdy souvisí se sociálně-ekonomickým statutem rodiny. „*...děti ze sociálně slabšího prostředí, zázemí*“ (respondentka H) Respondentky nespécifikovaly označení „sociálně slabší zázemí“, ale z výpovědí lze odvodit, že toto prostředí se vyznačovalo nízkou sociální kultivovaností a necitlivými výchovnými

prostředky mezi rodiči a jejich dětmi. „... *hrubá komunikace v rodině. Úplně nevím, jestli tam jdou do tělesných trestů, to já úplně nevím. Jakmile by člověk, byť nepatrně zvýšil hlas, okamžitě plačtivost.*“ (respondentka F) Rodiče se v uvedené rodině podle respondentky často hádají. Vyčleňovaní žáci také pocházejí z neúplných rodin. „*Byl tedy ze sociálně slabší rodiny, tedy jenom otec.*“ (respondentka E)

Můžeme se setkat s rodiči, kteří neprojevují náklonnost dětem, které za těchto okolností emočně strádají. Tyto rodiny také nemají dostatek finančních prostředků, což se projevuje (viz výše respondentka B) i v materiální nepřípravenosti žáka na výuku. Důsledkem nezájmu rodičů je i zhoršení prospěchu a celková neúspěšnost v osobním životě. „... *byla ze sociálně slabšího prostředí, takže neměla značkové oblečení, i v prospěchu byla slabší.*“ (respondentka D)

Rodina, která zanedbává výchovu, je podle učitelů zásadním rizikovým faktorem pro vyčlenění žáka. „*Holčička z velice sociálně slabých poměrů. Rodina jí naprosto v ničem nepomůže... Domácí úkol pokud byl, tak byl vypracovaný jenom od ní. Rodiče nikdy s ničím nepomohli prostě.*“ (respondentka F) V rodinách, kde je výchova dítěte zanedbávána, je pak dítě nepřímo nuceno o sebe pečovat samo. Jedním z důsledků je pak nižší školní prospěch a nepřípravenost na školní vyučování. „...*tam ho ta matka spíš neřešila.*“ (respondentka H)

Respondentka E zmiňovala rizikovým faktorem nespolupráci rodičů se školou a státními institucemi. Z výpovědi učitelky však vyplynulo, že OSPOD dané rodině pomohl. A díky tomu otec začal se školou spolupracovat. V této rodině byla nevhodně nastavená výchova a dítě neznalo meze přijatelnosti svého chování. Poprvé OSPOD škole ani rodině nepomohl. Následně se byla změněna sociální pracovnice a rodina a především vyčleňovaný žák začali s úřadem i se školou spolupracovat. „...*tam bylo i z OSPODu, že ten kluk bude odejmutý od toho táty... tam ten táta opravdu začal spolupracovat se školou a viděl, že se opravdu nic klukovi ve škole neděje.*“ (respondentka E) Bylo zajímavé poslouchat, jak se rodina změní, když je k ní přidělena fungující sociální pracovnice. „*Ten kluk věděl, že mluvím s tím tátou, že kdyby něco, tak táta na něj nastoupí, protože už se aspoň otočil na tu stranu školy, aby ten kluk aspoň fungoval.*“ Respondentka E zde velmi dobře shrnuje důležitost spolupráce rodičů a vyčleňovaného dítěte. Pokud rodič nespolupracuje se školou a nepodporuje její snahy pomoci dotyčné rodině, je pak pro školu velmi složité změnit žákovu situaci ve třídě.

Podle výpovědi respondentky G může být rizikovým faktorem i náhlá změna v rodině. V tomto případě to byly rodinné problémy zapříčiněné rozvodem rodičů. Následkem toho rodina dle respondentky neplnila své funkce. Pokud rodina neplní své povinnosti vůči

dítěti, nebo je zanedbává, pak dítě může mít různé výchovné či somatické problémy. Ty se pak mohou odrazit i v chování dítěte ve škole. „*Byly tam i nějaké rodinné problémy, myslím, že maminka se zrovna rozváděla. Nebyla to úplně funkční rodina.*“ (respondentka G)

Dalším rizikovým faktorem je dle výpovědi respondentky H špatné rodinné smýšlení a nevhodná komunikace. Dítě na nižším stupni základní školy většinou přijímá nekriticky názory rodičů. Pokud rodiče nevhodně mluví o učitelích a spolužácích svého dítěte, které přejímá tyto myšlenky za své a může se chovat negativně vůči těm, jichž se názory týkají. „*Nevhodně mluví (matka) o jejich spolužácích, o jejich rodičích, takže ona je jakoby v prostředí té své matky a ten svět vnímá jako nepřátele.*“ (respondentka H)

### 7.3.3 Výchovný styl v rodině vyčleňovaného žáka

Podle výpovědí respondentek je rizikovým faktorem nedůsledná rodinná výchova: „*...a když mu ta rodina nepomohla s tím, tak se z něj stal takový zapomínáč.*“ (respondentka B) Žák na nižším stupni základní školy často potřebuje pomoci s domácím úkolem či referátem. Pokud však rodina dlouhodobě nejeví zájem o školní povinnosti dítěte, které si může toto ignorování vyložit tak, že domácí úkoly dělat nemusí. Stejně je to pak s trestním postihem žáka. V této rodině se dle nepřímých výpovědí respondentky nedbá na školní prospěch a celkově se ignorují školní záležitosti. Trestní postih žáka má velký efekt na třídní kolektiv. Dotyčného žáka trest nepostihl jinak než zhoršenou známkou z chování, která pro něj není významná. „*Hodně záleží, jak to ta rodina řeší. Jestli ta rodina řekne: Ty seš ale tůt. Nebo je rodina, co řekne: Hele máš zákaz jízdy na kole. No, a když kolo miluje, tak je to hodně velký postih. Tady to nemělo žádnou odezvu. Tady je to prakticky jedno. Já nevím, jestli ho doma seřežou, nebo neseřežou. Ani si to tedy nepřiju, ale myslím si, že to odezvu nemá žádnou. On dostal prakticky jenom papír. Prostě jenom papír. A teďka za tohle dostal dvojku z chování: No tak mám dvojku z chování, no a co?*“ (respondentka B)

Nejvíce zmiňovaným rizikovým faktorem bylo, že dítě nemá jasně stanovené hranice svého chování a jednání. Nevhodná rodinná výchova s sebou nese i špatně nastavené hranice komunikace, slušného chování a agresivity či přímo jejich absencí. „*... ona prostě nemá ty mantinely, nebo je má nastavený tak, že si může dovolit v podstatě všechno vůči spolužákům... ta holka si v podstatě může dělat, co chce, protože to za ní maminka zařídí.*“ (respondentka H) Hyperprotektivní rodiče jsou často vyznavači volné výchovy, která spočívá v neomezených hranicích pro dítě. Jednoduše řečeno: dítě si smí dělat, co chce (např. výpověď respondentky H). Pokud se okolí vzbouří proti dotyčné dívce, matka okamžitě situaci obrátí ve prospěch své dcery. „*... neumí se přizpůsobit těm pravidlům...*“



(respondentka H) Je pochopitelné, že dítě, kterému nikdy nic nebylo zakazováno, pak ve škole odmítá respektovat požadovaná pravidla. Dítě, které není vedeno k respektování pravidel, může mít v dalším životě problém i s respektováním právních norem a zákonů. „... není zvyklý na nějaký režim... nezná ty pravidla.“ (respondentka E)

Dalším rizikovým faktorem ve výchově dítěte jsou podle respondentek špatné podněty při výchově. „... mu dávala špatný podněty. Špatně mu budovala tu cestu, snažila se mu umetat.“ (respondentka A) Opět hyperprotektivita matky je jedním z důvodů, proč děti nedostávají správné podněty pro nabytí zkušeností v jejich osobním životě. Pokud dítě nezíská zkušenosti z života ve společnosti, pak může být vyřazeno z kolektivu. Zajímavé bylo povídání respondentek o nízké motivaci dítěte. Pokud rodič dítěti neukáže, že škola je důležitá pro jeho budoucnost, pak dítě často nevnímá školu jako podstatnou. Z toho pak pramení jeho nedůslednost a slabý prospěch. „Dobré by pro něj bylo, kdyby věděl, že je mu to k něčemu víc.“ (respondentka B)

Podle respondentek jsou rizikovým faktorem také špatné či chybějící návyky, které si vyčleňovaný osvojí v rodinném prostředí. „On mimo jiné žádnou práci nedělal. Nechápal, jak je to možné, že my na něj chceme, aby pracoval, přitom nikdy nepřinesl domácí úkol.“ (respondentka H) Tím, že se po dotyčném doma nic nepožadovalo, neuměl pak plnit stanovené požadavky. Žák následně nerespektoval, že se po něm něco vyžaduje ve školní výuce.

## 8 DISKUZE

V této bakalářské práci jsem se pokusila přiblížit problematiku vyčleňovaného žáka tak, jak jej vnímají učitelé prvního stupně základní školy. V následujících kapitolách shrnu své poznatky k jednotlivým výzkumným otázkám, které zároveň porovnám i s literaturou z teoretické části. Pokusím se také navrhnout možná preventivní opatření proti vyčleňování žáků.

### 8.1 Rizikové osobnostní faktory vyčleňovaného dítěte

Každý člověk je individuální osobností a má svá jedinečná specifika. Z mého výzkumu vyplývá, že vyčleňovaný žák má určitou povahovou vlastnost, která není v daném kolektivu typická. Na jejím základě podle výpovědí respondentek nezapadá do kolektivu a je vyčleňován. Domnívám se, že v tuto chvíli je na učiteli, aby správným působením tuto vlastnost znormalizoval v očích jeho spolužáků. Je důležité vysvětlit žákům podstatu hendikepu vyčleňovaného dítěte, aby nedocházelo k prohlubování vyčleňování či aby exkluze neskouzla k šikaně.

Podle respondentek jsou tyto děti introvertní, ale nevylučují ani extraverzi. Tento žák je podle respondentek často sám. Na učitele to může působit, že je záměrně přehlížen. Dle výpovědi jedné z respondentek se introvertní dítě může stát terčem šikany, protože není průbojný a neumí se bránit. Myslím si, že introverty bychom neměli nutit do začleňování. Jejich nucené začleňování by mohlo poškodit jejich psychický a následně i fyzický stav. Vzhledem k těmto předpokladům je vhodné, aby měl kamaráda, nebo alespoň někoho, kdo mu v tíživé situaci ve třídě pomůže.

Podle respondentek existují žáci, kteří jsou osamoceni a násilím se snaží včlenit do kolektivu, protože svou pozici chtějí změnit. Učitelky jsou si zároveň vědomy, že agrese těchto žáků odráží jejich aktuální situaci (psychickou, fyzickou, rodinnou), ve které se nacházejí. Je tedy na učiteli, aby porozuměl příčinám chování agresivního žáka a aby s ním aktivně pracoval (hovořil s ním o jeho problémech) a pomohl mu zlepšit jeho aktuální situaci tak, aby se v očích spolužáků stal platným členem kolektivu.

Vyčleňovaní žáci jsou podle oslovených učitelek často bojácní a neprůbojní. Respondentky zmiňovaly strach, který mají vyčleňovaní žáci při kooperaci s průbojnějšími spolužáky. Ti ohrožují verbalizaci a realizaci nápadů dotyčného žáka. Podle respondentek je důsledkem nespolupráce třídy s vyčleňovaným žákem, protože podle svých spolužáků nic nepřispívá ke společné práci. Domnívám se, že je důležité, aby v třídním kolektivu měl

každý žák svůj hlas. Je zásadní naučit děti respektu vůči ostatním lidem. Neprůbojně a bojácně žáky by měl učitel podpořit k asertivnímu jednání a pomoci jim tyto komunikační dovednosti vybudovat. Existují děti, které potřebují delší čas na sblížení se s okolím a je proto důležité jim tento čas dopřát.

Mezi další rizikové faktory lze považovat nepřizpůsobivost, plačtivost, lenost a neochotu spolupracovat či pomalejší tempo při různých aktivitách. Nepřizpůsobiví žáci podle respondentek sabotují kooperaci a následně s nimi spolužáci nechtějí spolupracovat. Domnívám se, že tuto situaci lze vyřešit samostatnou prací pro tohoto žáka a následně je důležité s ním hovořit a vysvětlit mu pozitiva spolupráce se spolužáky. Podobně tento rys nepřizpůsobivosti vyčleňovaného žáka při různých aktivitách zmiňují i Říčan, Janošová (2010), kteří v této souvislosti hovoří o sobeckosti či „solitérství“.

Plačtivost se podle jedné z respondentek ukazuje jako rizikový faktor s přibývajícím věkem dítěte. Respondentky se domnívaly, že pláč je následkem složité rodinné situace a především nevhodné komunikace v rodině. Podle výpovědí učitelek je plačtivost dítěte ve vyšším věku vnímán spolužáky jako slabost. Většině situací může být ostatními žáky vnímán negativně. Pro dotyčného žáka je pak těžké se začlenit. Domnívám se, že by se s žákem mělo pracovat na zvládnutí situací, při kterých dochází k plačtivosti a hovořit s ním o důvodech pláče. Kolář (1997) zmiňuje podobné rizikové faktory, které mohou spolužáci vyčleňovaného vnímat jako slabosti a následně jej mohou vyčleňovat. Podobně tento faktor zmiňuje i Vágnerová (2005).

Podle oslovených učitelek jsou leniví a nespoupracující žáci neoblíbení a následně vyčleňování, protože do kolektivu nic nepřinášejí. Respondentky uvádí, že je dítě vyřazeno z komunikace třídy, protože jeho spolužáci nečekají z jeho strany zájem o aktuální situaci. Domnívám se, že je potřeba tyto žáky povzbudit k pilnější práci, vysvětlením její důležitosti. Janošová (2016) také zmiňuje neoblíbenost vyčleňovaných žáků.

Děti, jejichž tempo je pozvolnější než u spolužáků, pak podle výpovědí respondentek mají problém vyrovnat se svým vrstevníkům. V očích spolužáků je pak podle učitelek takové dítě viděno jako přítěž a do skupin je vybíráno jako poslední. Z výpovědí respondentek lze také usoudit, že jeho pomalejší tempo způsobuje osamocení. Učitel by měl motivovat tyto žáky, aby se nevzdávali, když ostatním nestačí. Pro rychlejší žáky by učitel mohl mít připravené dodatečné úkoly a pomalejší žák by měl dostatek času na splnění svého úkolu. Podle Bushe et al. (2006; podle Reuland a Mikami, 2014) souvisí pomalejší tempo žáka s jeho následným vyčleněním.

Učiteli často zmiňovaným rizikovým faktorem byla i nedostatečná hygiena. Nepravidelná hygiena pak zapříčiní zápach dítěte, na jehož základě je podle respondentek dítě vyčleněno. Nepříjemný zápach podle učitelek spolužáci vnímají negativně a s dotyčným žákem pak záměrně nekomunikují. Zajímavé je, že podle respondentky B žáci nevnímají neupravenost svého spolužáka. Tím se spíše zabývají učitelé. Domnívám se, že je vhodné taktně naznačit rodičům, že hygiena jejich dítěte je nedostatečná. V některých případech však rodiče nejsou schopni tento problém vyřešit. Pak je vhodné si s dotyčným žákem promluvit o základech hygieny a vysvětlit mu je. Domnívám se, že tento rizikový faktor lze nejsnáze vyřešit, aby nedocházelo k dalšímu vyčleňování.

Podle výpovědí respondentek vyčleňování žáci nemají dostatek sociálních a komunikačních dovedností v sociálních interakcích. Dítě, které neumí komunikovat se spolužáky, má podle respondentek problém i se zapojením se do společných aktivit. Dítě podle učitelek může být vnímáno jako nepotřebné, protože není schopno přispět do kolektivní práce. Dítě s nedostatkem sociálních a komunikačních zkušeností, pak podle respondentek může mít problém pochopit, že vždy nezáleží na tom, co dítě vyžaduje. Učitel by měl tohoto žáka motivovat k aktivní spolupráci na daném tématu (např. sloučit ho se skupinou, kde může mít potenciální kamarády nebo se skupinou, kde se najde zastánce). Je důležité ho podporovat i v komunikaci s ostatními spolužáky (např. tak, že se mu poskytne prostor pro vyslovení jeho nápadů). Při kooperaci toto dítě může získávat zkušenosti s komunikací s vrstevníky v sociálních interakcích, které jsou důležité pro jeho budoucí život.

Respondentky se také zmiňovaly u vyčleňovaných žáků o častých výchovných problémech u vyčleňovaných žáků. Zlobiví žáci jsou podle oslovených učitelek často i žáky neoblíbenými. Z výpovědí učitelek lze usoudit, že tito žáci často narušují výuku a jejich spolužáci se nedokáží soustředit na úkoly, které zadává učitel. Zlobivost rozhoduje o vyčlenění dotyčného z třídního kolektivu. S žákem, který často zlobí, si pak spolužáci nechtějí hrát ani povídat. Domnívám se, že prvním zásahem by mohlo být odvedení dotyčného žáka ze třídy (např. asistentem). Následně by učitel měl se žákem probrat celou situaci a vysvětlit mu nevhodnost jeho chování. Říčan, Janošová (2010) zmiňují ve své odborné práci neoblíbenost a následné vyčlenění těchto žáků. Kolář (2011) ve své odborné práci hovoří o narušování výuky těmito žáky a následující nesoustředěností celé třídy.

K rizikovým faktorům podle respondentek patří také neúčast na akcích školy. Žák, který se neúčastní společných akcí třídy, nemá podle oslovených učitelek možnost sdílet zážitky na výletě, ale ani po něm, když si o jeho průběhu děti nepovídají. Je pro něj pak

složité najít téma komunikace s ostatními spolužáky. Domnívám se, že i když žák nejezdí na výlety nebo se neúčastní akcí školy, tak by do dění kolem těchto akcí mohl být zapojen nepřímo. Například lze o jedné z hodin hovořit o uplynulé akci/výletu. Žák je spolužáky informován o tom, co se dělo a o on může vyprávět, co dělal místo daného výletu/akce. O tomto rizikovém faktoru se ve své práci zmiňuje i Zábrodská (2016).

Fyzické hendikepy jsou podle učitelek nejčastěji odhaleny spolužáky jako první. Ne vždy jsou správně pojmenovány, ale tato jinakost je brzy známa jak učitelům, tak spolužákům. Respondentky mého výzkumu se setkaly s vyčleňováním na základě poruch učení (dyslexie, dyskalkulie). Když byly tyto poruchy diagnostikovány, byly pak školami oslovených učitelek řešeny individuálním vzdělávacím plánem (IVP). U respondentek jsem se setkala i s případy dětí, kterým poruchy nebyly diagnostikovány. Přesto respondentky aktivně aplikovaly principy, postupy a metody podobné IVP, které dítěti zajišťovaly vzdělávání podle jeho potřeb a možností. Jako jedna z možných potenciálních příčin vyčleňování byla respondentkami zmíněna dyspraxie, která se projevuje neobratností dotyčného žáka. Často je, podle oslovených učitelek, žák pomalý, neorganizovaný a také následkem dyspraxie není schopný se ubránit silnějším spolužákovi. Mezi další poruchy lze zařadit i dysartrii. Ta se projevuje nedostatečnou artikulací a žákovi je často špatně rozumět. Fyzickým hendikepem může být i věk dítěte, především při opakování ročníku. Dítě, které dospívá dříve než jeho spolužáci, se může dostat do nevýhodné pozice, která je zapříčiněna vývojovými změnami (o těchto souvislostech pojednává i Vágnerová, 2005). O fyzických hendikepech pojednává i odborná práce Zábrodské (2016).

Školní hendikepy, které jsou součástí osobnosti vyčleňovaného žáka, jsou dalšími rizikovými faktory, které oslovené učitelky uváděly. Vyčleňované děti mají podle respondentek často slabší prospěch, který se s postupem šikany často dále zhoršuje [podobně Zábrodská (2016), která však uvádí, že v počátcích tato odlišnost nemusí být zaznamenána; srov. Kolář, (2011)].

Se slabším prospěchem souvisí zavedení individuálního vzdělávacího plánu (IVP). IVP žákům pomáhá v dalším vzdělávání. Z osobní zkušenosti však vím, že může IVP může být i rizikovým faktorem. Dotyčnému žákovi se mohou ostatní spolužáci posmívat (např. z důvodu jiného hodnocení). Pokud je učitel vnímavý a dobře vede svou třídu, pak dokáže využít potenciál tohoto dítěte. Dítě pak může být spolužáky vnímané jako přínosné během skupinové práce.

S IVP v některých případech souvisí podle učitelů i role asistenta pedagoga ve školní třídě. Respondentky si asistenta ve třídě chválí. Já se domnívám, že žák, který má asistenta,

je ohrožen vyčleněním. Pokud je s ním asistent každou vyučovací hodinu, popř. je-li ve třídě přítomen i o přestávkách, může mu tak znemožňovat přirozený kontakt s okolím.

Dalším rizikovým faktorem je podle respondentek neplnění školních povinností ze strany žáka. Žák, který neplní své povinnosti, je oslovenými učitelkami často vnímán jako přítěž pro ostatní spolužáky a není vnímán jako plnohodnotná součást kolektivu. Podle respondentek je nepřipravenost žáka dána rodinnou výchovou. Pokud rodina dítě správně nemotivuje a nepomáhá mu při přípravě na školní výuku (např. materiálně jej nezajistí), pak dítě je negativně vnímáno spolužáky i učiteli. V tomto případě je vhodné promluvit s rodiči a vysvětlit jim aktuální situaci, popř. oznámit situaci na příslušné instituce (např. OSPOD). Je důležité jeho pozici vysvětlit spolužákům, aby nedocházelo k prohloubení vyčlenění. Důvodem je, aby ho spolužáci nevnímali jako viníka, který za svou situaci může. Učitel může podpořit ostatní žáky, aby dotyčného vyčleněného vnímali jako někoho, kdo svou aktuální pozici nemůže ovlivnit.

## **8.2 Riziková pozice vyčleněného žáka v třídním kolektivu**

Podle učitelek je vyčleněný žák na okraji třídního kolektivu. Často stojí podle respondentek opodál a třídní dění sleduje zpovzdálí. Je také neoblíbeným. Není podle výpovědí učitelek spolužáky zapojován do aktivit třídního kolektivu, kvůli výše zmíněným charakteristikám (pomalé tempo při různých aktivitách). Ostatní žáci s ním nechtějí podle respondentek spolupracovat, protože do společné práce nepřináší dostatečné množství iniciativy a pomoci. Vyčleňovaný jedinec podle respondentek často sedí v lavici sám a nemá kolem sebe spolužáky, kteří by si s ním povídali nebo hráli. Následkem negativních zkušeností s odmítáním spolužáky je dle mého názoru možné, že dotyčný vyčleňovaný žák začne odmítat spolupráci s ostatními žáky ve třídě. Bylo by vhodné zkusit motivovat vyčleněného žáka ke spolupráci se spolužáky a vysvětlit mu pozitiva této kooperace. Důležité je také promluvit s ostatními dětmi a objasnit jim přínos vyčleňovaného žáka a pokusit se jeho jinakost prezentovat jako vlastnost, která má i své kladné stránky. Neoblíbenost oběti šikany mezi spolužáky zmiňuje Kolář (2011) a u vyčleňovaných spolužáků totéž uvádí Janošová (2016).

Respondentky také zmiňovaly nadměrnou vazbu vyčleňovaných žáků na učitele. Podle výpovědí učitelek si vyčleňovaný žák s nimi často povídá a vyhledává jejich společnost. Dotyčný žák může v učiteli vidět ochranu před nechtěným projevem ze strany spolužáků či proti střetu s agresory. Časté hovory s učitelem mohou dle mého názoru žákovi přitížit. Ostatní děti se mohou domnívat, že žák učiteli žaluje a mohou se dotyčného

preventivně stranit. Podobně o tomto faktoru ve své odborné práci píše Říčan, Janošová (2010).

Jedna z respondentek hovořila o své žákyni, která měla velmi zajímavou roli ve třídě a pozorovala spolužáky pouze zdáli. Podle učitelky se nikdy nezapojovala do společných aktivit, ale pokud byla vyzvána učitelem, tak úkol splnila. Tato dívka byla v roli němého pozorovatele a respondentka se domnívala, že pro ni byla škola odpočinkem. Učitelka hovořila o složitých rodinných poměrech žákyně, která následkem toho ve škole psychicky odpočívala. Souhlasím tedy s respondentkou, že žákyně byla spokojená s vyčleňováním z kolektivu. Ona své spolužáky vnímala jako kulisu (podobně jako když dělník při práci poslouchá hudbu).

Výpovědi učitelů také ukazují, že vyčleňování je dlouhodobý proces, při kterém žák v této roli setrvává či tuto roli akceptuje. I po odborném zásahu oslovených učitelů v některých případech zůstala role vyčleněného stále stejná. Domnívám se, že role daného žáka je v kolektivu silně vžitá, a je těžké změnit smýšlení jeho spolužáků. Setrvání v této pozici je také v situaci, kdy okolnosti nedovolují žákovi se této role zbavit. Žák je přesvědčený o své nezačlenitelnosti a tuto pozici bez odborné pomoci neopustí. Mnozí žáci akceptují roli vyčleněných v okamžiku, kdy rezignují na možnost inkluze do kolektivu. Domnívám se, že tito žáci se následně stáhnou do svého vnitřního světa a rezignují na jakoukoli komunikaci se spolužáky. Ti však většinou o komunikaci s dotyčným žákem nejeví zájem. Janošová (2016) také popisuje akceptaci role vyčleněného žáka jeho spolužáky.

Podle respondentek má vyčleňovaný žák ve třídě často kamaráda nebo zde figurují zastánci. Podle jedné respondentky má tento dotyčný žák ve třídě opravdového kamaráda a ten ho díky jejich přátelskému vztahu podporuje, nebo podle výpovědí dalších respondentek jsou zde zastánci, kteří oběť podporují. Respondentky hovořily nejčastěji o dívkách, které pomáhají vyčleněnému s jeho situací. Jedna z respondentek naopak ve své třídě vyzorovala absenci zastánkyň. Dívky byly v roli zastánkyň učitelkami zmiňovány častěji než chlapci. Přesto byli zmíněni i chlapci, kteří se snažili začlenit svého kamaráda. Domnívám se, že důvodem je vrozená ochranná schopnost žen a vyšší míra empatie. Děti, které nemají dostatek sociálních a komunikačních dovedností a prožívají složitou rodinnou situaci, často nejsou schopny navázat přátelské vztahy. Postupem času pak kamarády přestanou vyhledávat. O dívkách, které se častěji zastávají svých spolužáků, také ve své práci podobně píše i Janošová (2016) či Kressa (2016).

Rizikovým faktorem podle respondentek může být také nezvládnutá komunikace vyčleňovaného s jeho okolím. Nedostatek komunikačních schopností daného žáka podle učitelek způsobuje, že s dítětem ostatní spolužáci nespolupracují, protože je často složité se s vyčleňovaným žákem domluvit. Podle výpovědí respondentek je častá také nekomunikativnost vyčleňovaných žáků. Pro žáky i učitele je velmi složité komunikovat s dítětem, které nespolupracuje. Pokud žáci akceptují svou roli a stáhnou se do svého vnitřního světa, je možné, že úplně přestanou komunikovat s okolím. Domnívám se, že je důležité věnovat pozornost nácviku sociálních a komunikačních dovedností těchto dětí. Učitel je může často zapojovat do společných aktivit a poskytovat jim prostor pro vyjádření svých myšlenek.

### **8.3 Rizikové faktory rodinného zázemí vyčleňovaného žáka**

Rodina je základním pilířem pro budoucí život dítěte. I respondentky shledávají rizikový faktor v rodině a to především u následujících typů rodičů: hyperprotektivních a agresivních. Hyperprotektivita rodičů, především u matky dítěte, je podle respondentek pro dítě nepříznivá. Matka o své dítě nadměrně pečuje a zamezuje tak tvorbě jeho osobních zkušeností v sociální interakci s vrstevníky. V pozdějším věku je podle výpovědí učitelek hyperprotektivita matky vnímána spolužáky negativně a dotyčnému žákovi se vysmívají (srov. Říčan, Janošová, 2010). Je pochopitelné, že komunikace s takovými rodiči je složitá (nepřímo o tom hovořila každá učitelka), přesto bych doporučila hovořit s rodiči o vlastních obavách ohledně žáka a taktně jim naznačit, že jejich výchova obsahuje nadměrný ochranný prvek a nabídnout jim drobné úpravy nevhodných zvyků (např. nevodit dítě do třídy, ale pouze k bráně školy). Bylo by vhodné jim během rozhovoru osvětlit i situaci ve třídě, kde je jejich dítě vyčleňováno.

V dnešní době jsou také podle respondentek rodiče často agresivní. Většina z nich není podle výpovědí učitelek ochotna přiznat svůj problém nebo problém svého dítěte a následně obviňují učitele a spolužáky. Některé respondentky se také domnívají, že rodiče svou agresivitu často také projevují doma během komunikace s jednotlivými členy rodiny. Především hádky v rodině mohou na dítě působit negativně a dítě si tento vzorec jednání může přenášet od svých rodičů do školního prostředí. Během rozhovoru je nutné zachovat klid a vysvětlit rodičům, že není jejich dítě ve škole ohrožováno a nabídnout jim pomoc.

Rodič samoživitel je také dle výpovědí respondentek rizikovým faktorem vyčlenění dítěte z kolektivu. Tato rodina je podle učitelek riziková hned z několika hledisek. Rodina často nemá dostatečné finance na materiální připravenost dítěte na vyučování. Dalším



hlediskem je zanedbávání dítěte. Jednak jde o zanedbání výchovy dítěte (dítě nezná hranice slušného chování nebo nezná základní sociální a komunikační dovednosti), nebo také o zanedbání hygieny dítěte (dítě ve škole zapáchá, je špinavé). Podle respondentek dotyčného žáka pak jeho spolužáci na základě těchto faktorů, které zapříčinila rodinná výchova a péče, vyčlení z kolektivu.

Jiné rodinné zázemí je podle respondentek také rizikovým faktorem vyčlenění. Častý je nízký sociálně-ekonomický status rodiny. Tyto rodiny podle učitelek nemají dostatek financí na udržení běžné funkčnosti rodiny. Zároveň je mezi rodiči a dětmi velmi složitý vztah. Rodiče podle výpovědi respondentek často neprojevují náklonnost svým dětem, které pak emočně strádají. Důsledkem nevhodné rodinné situace je pak zhoršení prospěchu dítěte a celková neúspěšnost v osobním životě a v sociálních interakcích. Podobně o tomto rizikovém faktoru ve své práci pojednává Zábrodská (2016).

Také nedůsledná rodinná výchova může podle respondentek napomoci k vyčlenění žáka z kolektivu. Především nedůslednost ke školním povinnostem dítěte je učitelkami považována za rizikový faktor pro exkluzi. Pokud rodiče nejsou důslední při plnění svých povinností, pak si žák podle respondentek může zvnitřnit myšlenku, že plnění školních povinností není nutné. Podobně je to i s tresty. Pokud rodina není důsledná a dítěti vše odpustí, pak podle učitelek dítě postih nevnímá jako něco negativního. Efekt trestu se zde ztrácí. Domnívám se, že v tomto případě je potřeba spolupráce s dalšími institucemi, které dohlédnou na rodinnou výchovu. Přesto učitel může klást důraz na důležitost trestu a naučit dítě vnímat trest jako zpětnou vazbu na jeho chování.

S tím souvisí i nestanovené hranice pro chování a jednání dítěte. Žák v tomto případě má podle učitelek nevhodné komunikační a sociální strategie, které jej staví do znevýhodněné pozice. Tento případ nastává podle respondentek v hyperprotektivních rodinách, které dítěti nestanoví hranice slušného chování a dítě si následkem toho dělá, co uzná za vhodné, bez ohledu na spolužáky. Problém graduje, pokud rodiče toto dítě nepotrestají, ale tyto jeho chyby ještě omlouvají. Nerespektování školních pravidel pak podle respondentek způsobuje negativní reakce spolužáků na vyčleněného žáka. Domnívám se, že pokud rodiče nejsou dobrými vzory pro své děti a jejich výchova není důsledná s jasně stanovenými pravidly, je pravděpodobné, že dítě nebude respektovat ani podmínky školního života.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak učitelé vnímají vyčleňování a šikanu ve školním kolektivu. Zaměřila jsem se na popis osobnosti vyčleňovaného žáka, jeho pozici v třídním kolektivu a rodinné zázemí.

V teoretické části jsem se zabývala obecnými poznatky o šikaně a vyčleňování. Jsou zde definované základní pojmy, jako agrese, šikana a vyčleňování. Následně jsem definovala také aktéry šikany a nabídla možnosti prevence a řešení vyčleňování a šikany v třídním kolektivu. Vzhledem k tématu práce je zde detailněji rozebrána role oběti a vyčleňovaného jedince.

V praktické části bylo cílem získat od respondentek jejich zkušenosti s vyčleňováním žáků v třídním kolektivu. Na základě rozhovorů se mi podařilo definovat faktory na straně vyčleňovaného žáka či jeho rodiny, které učitelé vnímají jako rizikové. Výsledky potvrdily poznatky uváděné literaturou v teoretické části a přinesly další poznatky o vnímání vyčleňovaného žáka učiteli.

Metoda rozhovoru byla vhodně zvolena a mimo zaznamenaná data také poskytla možnost pozorovat učitele při popisu jednotlivých případů a jejich neverbální reakce. V rámci tematické analýzy byla zvolena metoda otevřeného kódování, která přinesla důležité informace. Během mého výzkumu jsem se musela vypořádat s obsáhlým primárním cílem a následkem toho velkým množstvím kódů.

Určitou komplikací výzkumu bylo také téma, které učitelům (popř. ředitelům) není příjemné. Jedna učitelka se mnou odmítla spolupracovat a několik škol na mé emaily vůbec neodpověděly. Množství učitelů je také omezujícím faktorem, mého výzkumu se zúčastnilo pouze 8 učitelek ze základních škol. Na základě malého počtu učitelů nemohly obsahovat dostatečné množství informací.

Vzhledem k výpovědím respondentek by bylo zajímavé provést výzkum se zaměřením na strategie, které učitelé užívají při prevenci vyčleňování. Domnívám se, že je velmi důležité pokračovat ve výzkumech o vyčleňování, protože relevantních zdrojů o exkluzi bylo málo.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BĚLÍK, Václav, Stanislava HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.

BOKOVÁ, Ludmila. Prevence vyčleňování dítěte z kolektivu - role učitele. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2018, 5(1), 27-29. ISSN 2336-3436.

ČEDÍK, Miloslav. *Základy psychoterapeutického výcviku I.* [přednáška] Praha: HTF UK, 5. 10. 2018.

ČECHOVÁ, Jana. Šikanovanie v školskom prostredí a jeho prevencia. *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 2015, 64(3-4), s. 20-24. ISSN 0139-6919.

EMMEROVÁ, Ingrid. Agresivita a šikanovanie u žiakov základných a stredných škôl. *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 2013, 61(7-8), 2-7. ISSN 0139-6919.

HRONČEKOVÁ, Eva. *Prevence šikanování ve školách: sborník příspěvků*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998. ISBN 80-86856-25-9.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-2992-3.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-7372-780-2.

JUSKO, Peter. Agresivita a šikanovanie - sociálno-patologické javy v školskom prostredí. *Mládež a spoločnosť: slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2002, 8(3), 23-39. ISSN 1335-1109.

KALEJA, Martin. (Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze. *Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik*, 2015. ISBN 978-80-7510-191-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.

KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie - A*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0294-7.

KRESSA, Jiří. Zastánce jako klíčový hráč v dramatu šikany. In: Janošová a kol. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, s. 250-264. ISBN 978-80-7372-780-2.

LEBEDOVÁ, Zuzana. Dysartrie. In: Asociace klinických logopedů České republiky [online]. [cit. 10. 7. 2019]. Dostupné z: <http://www.klinikalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--dysartrie>.

MAREŠ, Petr, Tomáš SIROVÁTKA. 2008. „Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. 44 (2), 271-294. ISSN 0038-0288.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.

P. W., JANSEN, VERLINDEN M, MIELOO C, VEENSTRA R, VERHULST FC, JANSEN W a TIEMEIER H. Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. *BMC Public Health*. 2012, 12, 494. ISSN 1471-2458.

PETROVIČOVÁ, Martina. *Seminář o šikaně: Prevence a trestně-právní problematika šikany*. [přednáška] Praha: HTF UK, 13. 12. 2018.

PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Práce se skupinou*. [přednáška] Praha: HTF UK, 2017.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

REULAND, Meg m. a Amori yee MIKAMI. Classroom Victimization: Consequences for Social and Academic Adjustment in Elementary School . *Psychology in the Schools*. 2014, 51(6), 591-607. ISSN 0033-3085.

ROSOVÁ, Dana. Účinné stratégie pri riešení šikanovania v školách. *Pedagogické rozhľady: odbornometodický časopis*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2011, 20(1), 17-19. ISSN 1335-0404.

ŘÍČAN, Pavel. Šikanování jako psychologický problém. *Československá psychologie*. 1993, 37(3), 208-217. ISSN 1804-6436.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikanovanie medzi deťmi. 2.časť. *Vychovávateľ*. Bratislava: *Educatio*, 1997, 41(7), 12-13. ISSN 0139-6919.

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

SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

SCHÄFER, Mechthild a Stefan KORN. Bullying - eine Definition. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 2001, 48(3), 236-237. ISSN 0342-183X.

SIMPLICIO, Joseph. Suck it up, walk it off, be a man: a controversial look at bullying in today's schools. *Education: a monthly magazine devoted to the science, art, philosophy and literature of education*. Boston: New England Pub. Co., 133(3), 345-349. ISSN 0013-1172.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

WOODS, Sarah a Dieter WOLKE. Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us about the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behaviour in Primary Schools?. *Educational psychology*. 2003, 23(4), 381-401. ISSN 0046-1520.

ZÁBRODSKÁ, Kateřina. Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In: *Janošová a kol. Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, s. 41-58. ISBN 978-80-7372-780-2.

ZELINKOVÁ, Olga. Dyspraxie. *Pedagogika*. 2007, LVII(1), 58-67. ISSN 2336-2189.

*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Praha: MŠMT ČR, 2016, 72(12), 2-28. ISSN 1211-0876.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1: Tematické okruhy rozhovoru, str. 80**

**Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru, str. 82**

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1: Tematické okruhy rozhovoru

#### I. VYČLEŇOVÁNÍ TEORETICKY

1. Byl(a) jste někdy svědkem, že by spolužáci někoho ve třídě opakovaně vyčleňovali?
2. V jakém případě vyžaduje vyčleňování zásah učitele?
  - a. Podle čeho to učitel může poznat?
  - b. Může být někdy vyčleňování legitimní (v pořádku)?
  - c. Pokud ano, v jakých případech?
3. Může mít vyčleňování něco podobného s šikanou?
  - a. Kdy je vyčleňování šikanou?
  - b. Kdy není?
4. Jaké jsou podle Vás nejčastější důvody nebo příčiny toho, že je někdo vyčleňovaný?

#### II. POPIS KONKRÉTNÍHO PŘÍPADU VYČLEŇOVÁNÍ VE TŘÍDĚ

1. Vzpomenete si na nějakou zkušenost z Vaší třídy s tím, že by nějaký žák, nebo žákyně byl(a) nějak víc vyčleňovaný(á) ostatními spolužáky?
  - a. Jak se to vyčleňování ve Vaší třídě projevovalo?
  - b. Co ho vyvolalo? Jaké k tomu byly podle Vás důvody?
2. Jak byste popsal(a) vyčleňovaného žáka?
  - a. Jaký byl po lidské stránce?
  - b. Jaké měl vlastnosti?
  - c. Jaký měl charakter?
  - d. Choval se na svůj věk přiměřeně jako většina ostatních žáků?
  - e. Byl to dobrý kamarád? Part'ák?
  - f. Jak ho ostatní ve třídě brali?
  - g. Lišil se něčím od ostatních?
  - h. Jak na tom byl s prospěchem a s chováním?
3. Jaký vztah měli k vyčleňovanému žákovi učitelé, kteří ho ve třídě učili?
4. Do jaké míry bylo podle Vás v pořádku (na místě), že byl spolužák ostatními vyčleňovaný?



- a. Byly nějaké situace, kdy bylo jeho vyčleňování pochopitelné, na místě?

### III. PRŮBĚH VYČLEŇOVÁNÍ VE TŘÍDĚ

1. Jak to vyčleňování probíhalo?
  - a. Jak vypadaly typické situace, kdy k tomu docházelo?
  - b. Jak dlouho to odmítání trvalo?
2. Kdy to bylo nejhorší a jak se to projevovalo?
  - a. Zlepšovalo se to nějak, za nějakých podmínek?
3. Bylo ve třídě víc žáků, kteří byli odmítání?
4. Jak svou situaci ve třídě podle Vás zvládal vyčleňovaný žák?
5. Měl vyčleňovaný žák ve třídě nějaké kamarády?
6. Byl někdo ve třídě, kdo se snažil vyčleňovaného žáka začlenit?
  - a. Povídal si s nám někdy o přestávkách, přizval ho do skupiny, posadil se k němu, něco mu půjčil?
  - b. Jak reagoval vyčleňovaný žák?
7. Věděl(a) jste, kdo se na vyčleňování nejvíc podílel?
  - a. Opakovalo se vyčleňování ve třídě?
8. Co se celkově osvědčilo při zlepšování situace?
9. Co se naopak neosvědčilo při zlepšování situace?
10. Byly nějaké okolnosti, které vyčleňování zhoršovaly/zlepšovaly?

### IV. JEDNÁNÍ UČITELŮ

1. Rozhodl(a) jste se Vy nebo jiní učitelé zkusit situaci ve třídě nějak zlepšit?
  - a. Co Vás vedlo k tomu zasáhnout/nezasáhnout?
2. Vzpomenete si na to, v jaké situaci jste se rozhodl(a) něco udělat?
  - a. Co k tomu rozhodnutí vedlo?
3. Máte pocit, že jste Váhala?
4. Jak byl podle Vás zásah úspěšný?
5. Jaké všechny alternativy zásahu jste zvažoval(a)?
6. Jak Vám v tom pomáhala škola (vedení, metodik prevence, výchovný poradce, ostatní kolegové)?
7. Dává Vám vedení školy najevo ocenění Vašeho zásahu, když se podaří?

## V. OSOBNÍ ZKUŠENOST UČITELE S VYČLEŇOVÁNÍM (SEBE I DRUHÝCH) Z JEHO VLASTNÍ MINULOSTI

### Příloha č. 2 – Ukázka rozhovoru

**Dobrý den, chtěla bych Vás poprosit o rozhovor na téma vyčleňování a šikana mezi spolužáky ve třídě. Vyčleňování může mít různou podobu. Děti se mohou ignorovat, nezapojují žáka do společných aktivit, vyhýbají se mu, odmítají ho a vše se to tomu dotyčnému děje opakovaně. A Vás se tedy chci zeptat, zda jste byla někdy svědkem toho, že by někoho žáci ve třídě opakovaně vyčleňovali?**

Opakovaně vyčleňují nějakého žáka, ale někdy se to děje i obráceně, že žák se záměrně vyčleňuje z toho kolektivu třídy sám. A je to důsledkem toho, že mají špatné sociální vztahy v rodině, neumí jednat s dětmi a ty děti ho následně vyčleňují sami. Takže to může být oboustranné.

#### **Kdy je třeba potřeba, aby učitel už zasáhnul?**

Kdyby to bylo systematické, záměrné, dlouhodobé a bylo to pozorované, už když se děti dělí do skupin, že si ho záměrně nevybírají.

#### **A jak to ten učitel pozná, že tohle to už nastává? Protože ne vždycky je s nimi v té třídě...**

No jasně. Takže když se třeba děti člení do dvojic do skupinové práce, rozděluje se třída na polovinu a tak, tak ten žák zůstává většinou poslední, nikdo si ho nechce vybrat. Když ta skupina pracuje, tak ten žák stojí opodál, nespolupracuje. Je tam jakoby samostatně, vedle si může pracovat. Já nevím, jestli je to úplně pochopitelný. Ale nespolupracuje s nimi, možná se jich i bojí, trošičku se jich straní. Třeba z oběda může jít sám. Do třídy vchází většinou s učitelem, po přestávce.

#### **Dobře. Může být podle Vás někdy vyčleňování v pořádku?**

No... To záleží na osobnosti toho dítěte. Kdyby to bylo do té kategorie šikany, tak to vyčleňování není v pořádku, ale pokud je to dítě vyložený introvert, čistý, nemá zájem o sociální vztahy a tak, může se stát a měla jsem ve své praxi holčičku, která se záměrně

vyčleňovala. Může to být. V této chvíli by jí asi učitel neměl úplně nutit, aby se začlenila, ale na druhou stranu v tomto případě ta šikana trochu řešená byla, protože jak oni chtěli získat její pozornost, nebo aby aspoň s nima zlobila o přestávce, to byla myslím pátá třída, tak jí začali třeba házet s věcmi, s penálem, šťouchli do ní, shodili jí svačinu jo. Ale ono, ten původní motiv byl v tom, že ona sama se chtěla vyčleňovat, ona sama stála vedle a neměla zájem o sociální vztahy. Ale potom už to, ne ve vyhraněnou šikanu, ale v náznak šikany to potom přešlo.

**Hm, hm. No vy jste tady už narazila na to, že vyčleňování může mít něco podobného se šikanou. Kdy to tedy podle Vás už hraničí s tou šikanou?**

No, když vidíš, že to dítě už je třeba plačtivý, že je mu to nepříjemný, že zůstává poslední při rozdělování dětí do skupin. Když vidíš, že se mu častěji mění mimika, nebo jak to říct, zrudne prostě při náznaku toho, že by měl s někým spolupracovat. Když se snaží za tebou jít a něco ti řekne, ale on ti to na jedné straně nechce říct, ale na druhé straně ti to chce říct. A tam je to strašný dilema poznat, že už se tam něco děje. A to jsou jenom takové střípečky a já nevím třeba, vidíš, že jde ze záchodu a má slzu. Nebo na tom záchodě je delší dobu, nebo si jde o hodině na záchod a běžně se ti to předtím nestávalo. Já myslím, že v té rané fázi, kdy to vyčleňování začíná hraničit se šikanou, to učitel nemusí úplně poznat.

**Hm.**

Ale když už tam bude třeba nějaké rozbití věcí nějakých, nebo přijdeš do třídy a uvidíš, že je tam svačina někde v koutě, kterou si ten dotyčný nesebral, tak v té chvíli už vidíš, že se ti tam něco děje. Ale v té první chvíli, když shodí ten penál a ona, nebo on si to sebere ten žák, tak to ještě úplně nemusíš poznat. A potom teda záleží na té mimice, záleží, jestli opravdu vidíš to dítě samotný. Nebo tak.

**Takže když učitel chce, tak to pozná...**

Když chce, tak to pozná. Když chce tak jo. V týhle fázi už jo. To vyčleňování samo, když tam ještě šikana není, tak on má nejistotu v sociálních vztazích, tak to je ti divný. Je ti to divný, ale pak si řekneš, že to vyplývá z naturelu. Ale tohle to už je trošičku, nějaké ty útoky, ale není to třeba od jednoho dítěte, ale od víc, tak to už poznáš prostě. Že už se tam něco děje. Ale nemusíš v té první fázi vidět, na které to dítě útočí. Ono to je totiž jako... Ty víš, že se tam to jedno vyčleňuje, ale ta šikana nemusí být vedená vyloženě na něj. Jo? Může to

být třeba na jeho kámoše, nemusí to být úplně přímo na tohleto dítě, protože to oni vědí a tipne si ten kolektiv dětí: „To je outsider, tak toho nebudeme úplně to... ale máme tam tohodle.“, a toho si vyberou jako obět'. Jako nemusí to být vyloženě tady na to slabý dítě. I když je to nejběžnější samozřejmě.

**Hm, hm, hm. A když se tedy zaměříme na nějaký konkrétní případ... Vy jste třeba mluvila o té holčičce, tak jestli o ní víte dost, tak jestli mi o ní budete něco vyprávět, tedy o tom jejím příběhu.**

Tak. Holčička z velice sociálně slabých poměrů. Rodina jí naprosto v ničem nepomůže. Hrozně jako... co si sama neudělá, to nemá. Asi zřejmě je tam taková ta hrubá komunikace v rodině. Úplně nevím, jestli tam jdou to tělesných trestů, to já úplně nevím. Jakmile by člověk, byť nepatrně, byť nepatrně, zvýšil hlas, okamžitě plačtivost, okamžitě se zarazí a nedělá nic. Přinést referát, naprosto nepředstavitelný problém. Ona ho raději nevyndá z tašky, než aby ho musela přečíst před kolektivem. Přitom, čtení úžasný, když byla o přestávce sama, nebo tak, tak četla plynule, bez chyb. Zcela výjimečně chtěla hovořit před ostatními. Vždycky u toho ztropila až, emotivní scénu, že prostě ne. Jako po dlouhé době se donutila, aby ten referát, nebo sloh z té tašky vyndala. Domácí úkol pokud byl, tak byl vypracovaný jenom od ní. Rodiče nikdy s ničím nepomohli prostě. Děvčata si jí vybíraly na těláku do skupin, byla celkem pohybově zdatná, ale ona nechtěla. Ona se nechtěla účastnit těch aktivit, a když pak už v té skupině byla, tak byla i docela úspěšná, ale za celou dobu jsem nedokázala odhalit, co bylo tím předělem, mluvím jen o těláku, kdy v té skupině úspěšná byla a kdy nebyla. Tam se mi nepodařil odhalit ten motiv, kdy ona s nimi jakoby spolupracuje a kdy stojí jenom opodál a vůbec ne. A byla to stejná hra. Dejme tomu volejbal. Jednou velmi úspěšná a za tejdén jako by neslyšela, že volejbal existuje. Z oběda vždycky poslední, do šatny vždycky poslední. Všechno hrozně pomalu. Úklid pomůcek. Jako neúspěšná, nedokážu říct, jestli byla nějaká vazba mezi tím, že byla školně neúspěšná a jakoby ve vzdělávání a neúspěšná v těch sociálních vztazích. Měla tam spoustu, nevím, jestli můžu říct kamarádů, ale prostě jakoby spolužáků z jedné vesnice, ale těch společných aktivit, byť lumpáren, se neúčastnila. Když byla nějaká akce typu: Jdeme si zakopat na hřiště, nebo ve starším věku: Jdeme kouřit někam támhle do lesa, tak ona stála opodál a pozorovala, co ty děti řekly a pozorovala je, ale nikdy se k nim nezapojila. Což je velká škoda i do budoucna, do společnosti. Takže tam bylo vyloženě vyčleňování a musím říct, že jakoby po čase, jak ty děti dospěly na ten vyšší stupeň, tak jak jsme malá škola, tak oni jí pořád vtahovaly do toho děje, pořád jí vtahovaly do těch skupin. Ale ona čím byla starší, tím víc se vydělovala.

Ze začátku na tom prvním stupni, by podnět mohl být od těch předpubertálních kluků a to se dělo všem těm děvčatům a děje se to do dneška, že aby se jich všimli, tak do nich šťouchnou, shoděj jim něco, vezmou jim ten sešit, hoděj jim tou taškou, ale to bylo ke všem úplně stejné. Ale nevím úplně kdy, co bylo tím podnětem, že ona se začala vyčleňovat až do té míry, že se ve škole vlastně nepoznali... nebo takhle myslíme si, že ten podnět nevyšel ze školy.

### **Takže tedy důvody zřejmě...**

Důvody zřejmě budou v rodině. Jo tam si myslím, že došlo k nějakému zlomu, něco se událo, ale se školou to zřejmě nesouviselo.

### **A to už bylo od té doby, co nastoupila do školy, už i ve školce?**

Hm, hm.

### **Takže to bylo pořád?**

Taková tichá, ale ne vyloženě takhle, že by se stranila jo. To nastalo třeba... šestka jo, jestli to taky souviselo s hormonama a jako prostě žádný podnět, že by po ní šíleně šli. To bylo pořád stejný, že na sebe upozorňují a tahají za vlasy a furt tyhlecty, všechno stejný, ke všem těm holkám. A ona to brala, jestli je ten vyloženě čistej introvert, úplně jinak. Nevím. Tam jako ten podnět nevyšel, že by se stal tady. Jo, ale ten zlom tam byl teda rapidní. To je vše.

### **Jaká ona byla? Jako po lidské stránce, osobnostně, charakterově. Vy už jste tady něco málo říkala, ale jestli to můžete rozvést.**

Velice milá, velice příjemná, jak bych to řekla, chtěla s tebou komunikovat...

### **Jako s učitelem?**

Jo, jo, ale nevěděla jak. Třeba byla móda takových těch silonek s těma dírama, s těma obrázkama, víš, co myslím?

**Hm, jo, jo.**

Jak všelijaký tvary to má a není to jednolitý, tak to má tyhlecty různý tvary. No a ona jednou prostě přišla jenom v nich. Jo. My jsme se jí velmi taktně snažili naznačit, že ne. S tou módou měla velký problémy. Úplně to nepochopila, co jsme jí chtěli říct, jako aby si přes to vzala nějaký kraťasy ze skříny, to tady určitě měla nějaký na tělák tenkrát. Až prostě jí viděla jedna maminka a její holčička měla ty kraťasy a ona jí řekla: „Hele vem si je.“. Až jako polopaticky a to už byla na druhém stupni, až v osmičce. Ona měla ten život v té společnosti, neměla vůbec zvládnutej. A to je potencionální oběť i třeba na pracovišti. Ona bude zřejmě pracovat v rámci své rychlosti středně pomalu, pomalu a asi to bude ve finále dělat i dobře, správně, ale protože bude nekomunikativní, tak možná z té chyby s té komunikací, bude dělat chyby i v té práci a bude mít asi těžkou pozici udržet se na místě a spolupracovat. Nemůžu říct, že by to bylo od první třídy takhle vyhraněný.

### **A tam si s nima hrála, nebo ne?**

No já bych spíš řekla, že si hrála vedle nich.

### **Takže ona poslouchala, ale nechtěla se přidat.**

Ano, ano. Anebo, ona se z toho úžasně vykreslila. Ona úžasně kreslila. Ale fakt jako ilustrátor pro dětské knihy do 8 let by byla úžasná. Ale jak jí ta rodina v ničem nepomohla, tak ani po té výtvarné stránce se nemohla rozvíjet a proto i ty excesy v tom odívání. Ona prostě neměla ty příklady. A i když ta děvčata se někdy od té třetí třídy, dneska už i od první, se chtějí líbit, a tak takové ty suknička a tak. A ona to vždycky tak nějak splácala dohromady, že jako by se dalo říct, že by mohla trpět i tím, že se jí smáli. Ale tím, že jí v té třídě bylo, kolik, no prostě málo, tak si udržela i to, že jí brali tak, jaká je, že už se jí nesmáli. Ale zase v té pětce, šestce se to muselo vysvětlovat, aby se jí zase nesmáli. No a pak už jí brali: „No to je XXX.“ Takže oni už jí pak brali. Ale kdy nastala ta změna, ten impuls. Jako při těch hrách to bylo rapidní. Někdy baseball úžasněj, odpal, běžela a tak a někdy na ní řvali druhá, běž na dvojku a ona jenom stála a koukala. Víš a tady je to, to jsme to hlídali fakt jak ostříži, aby to v tu šikanu nepřerostlo. Tam nevíš dne, ani hodiny, ani minuty.

### **No jasný. To někdy ani ten učitel nevidí, jak jsme se o tom bavili už na začátku.**

No jasně. Někde na záchodě, než dojde na oběd, v šatně dole, nebo než dojde na autobus, to taky.

### **A fakt neměla žádného partáka v té třídě, s kým by se třeba bavila?**

Jo, jo tam byly právě ty děti z té vesnice.

**Takže ona si s nima teda jako povídala.**

No já bych neřekla, povídala, ona stála jakoby u nich a poslouchala. Ale ne že by se aktivně do toho hovoru zapojovala. A přitom hovořila docela hezky, ona i ten rozhled měla, učení jí teda moc nešlo, ale ten rozhled jakoby měla. S dospělejma, jak se má komunikovat, to měla, ale jak s dětma to už neuměla, to už problém měla. Takže to byl problém těch vrstevníků.

**A lišil se prospěch nějak od chování?**

No ona byla schopná se takové ty naukové předměty v klidu na dvojku na trojku, ale jí nešla matika, tam byla těžká dyskalkulie, ale rodiče odmítli podstoupit vyšetření, protože je to dlouhý.

**Aha...**

A to byl učebnicovej základ dyskalkulie, ve všech ohledech. Nevím, je asi šest typů dyskalkulie a ona asi 4 měla.

**Takže ona ani žádná ta vyšetření v PPP nepodstupovala?**

Ne, ne. Oni tam dojeli jednou a ty tam vlastně podstupuješ psychologické a speciálně-pedagogické vyšetření, no a matka prohlásila, že už je to dlouhý a že už nikam nepojede.

**Aha... No tak pak se nelze divit, že to v těch třídách vypadá tak, jak to vypadá.**

To dítě asi tu pomoc prostě potřebovalo a ta reakce tý paní, že když jsem já chodila do školy, tak mi taky nikdo nepomohl, tak já taky dětem nebudu pomáhat. Je to tak hrozný, že máš pak husinu všade. To se pak do tebe dá zima, že nevíš, jak na tuhle odpověď té matky, když ty tomu dítěti chceš pomoci, máš reagovat.

**Ted' nejhorší je, že už se to ani nedá nařídit, aby tam dojeli.**

No, přesně, přesně.

**Ted' už se vlastně na to dítě dá jenom koukat...**

Ano. A může ti to být líto a můžeš dávat ta různá podpůrná nařízení, tenkrát to ještě nebylo, víc času a zopakovat látku a bla bla bla. Takže to se s ní všechno dělalo, měla lehčí ty příklady a tak, ale to bylo na dobré vůli všech těch kantorů. Nebylo to, že by to vyplývalo z nějaké zprávy.

### **Tak tady to našťestí jde.**

Ano, tady to jde. Ale kdyby byla ve třídě třiceti dětí, tak by tam, podle mého názoru, bylo šikanování už od třetí třídy. V první, druhý ne, tam se ty děti rozkoukávaly a jsou na sebe maximálně zlé, ale není to šikana. Ale od těch třetáků už to tam může bejt a je to tam i vidět, ostatně to už jsme tu taky měli. Takže ve větším kolektivu 25 dětí by už mohla být šikanovaná.

### **Do jaké míry bylo podle Vás v pořádku, že se teda držela stranou?**

Jako jestli to bylo taky na něco dobrý? Chápu to dobře?

### **Hm, hm, hm.**

Tak určitě pro ten její takovej vnitřní klid. Mě někdy připadalo, že ona si do té školy chodí odpočinout. Až takhle mi to někdy přišlo. Že ona tím, jak jen poslouchá, nezapojuje se, třeba při dějáku byla výborná, to byla dvojkařka. Že měla ten šum v té třídě, jak rádio mi přišlo. Víš jak to myslím? Jako zvukovou kulisu a ona si fakt odpočívala. Jestli musela hodně pracovat doma...

### **Jakože jako když člověk kouká na televizi?**

Přesně, přesně. Jakože relaxovala. A i když ta skupina pracovala, tak když v té práci bylo něco z oblasti výtvarky, tak ona to tam dokreslila a tak dále a zase je nechala a zas byla mimo.

### **Takže ona se zapojila jenom, když to bylo vyžadováno.**

Přesně. Ale ona si tady skoro vlastně psychicky, psychicky si tady odpočívala. A když se od ní vyžadoval ten výkon, třeba když měla ten referát přenést, nebo měla číst nahlas a měla blbou náladu, já nevím, jak bych to jinak řekla, tak tam byla hned plačtivost a ne že by tam byla jedna slza, to bylo vyloženě, vyloženě brek. A to jsi nedokázala odhalit, zjistit proč, tak si z ní vlastně nic nedostala.



**Takže ona nedokázala říct, proč brečí.**

Ne, ne, vůbec. I jsem třeba říkala, že to četla krásně, že by s tím referátem nebyl problém. Ani se nemusel hodnotit. Třeba při fyzice bylo jenom plus, mínus, máš, nemáš, doděláš na příští týden a máš to. A ona z toho byla psychicky tak... já ani nevím, jestli z toho referátu, nebo z toho, že má mluvit před dětma, tak z toho byla psychicky vedle. Ale přitom, když ti ten referát dala, tak to bylo jakš takš v pořádku. Jo? Nebylo to, že by tam bylo něco v nepořádku. Takže to, že se ona takhle sama vyčleňovala, tak si myslím, ale to je jen můj názor, tak si prostě psychicky odpočívala. Jo? Od toho jejího, zřejmě těžkého, reálného života. Tak v té chvíli si myslím, že je to v pořádku.

**Vy už jste tu toho hodně popsala, ale jak vypadala teda konkrétní, typická situace, když byla vyčleňovaná, teda když se vyčleňovala sama?**

Typická je práce ve skupinách, práce ve dvojici.

**Takže dělala vždycky sama?**

Dělala sama, měla svojí práci.

**Takže jste jí do té spolupráce prostě nenutili...**

Ne ne.

**Takže si dělala sama.**

No, no. Vždycky máme všichni nafocenou práci navíc, tak jsem jí to dala. Ale ta jedna jedna kamarádka, já nevím, jestli kamarádky úplně byly, ale tak ta jedna kamarádka z té vesnice, tak ta si jí do té dvojice i chtěla brát, ale ona prostě nechtěla. Takže tuhleto aktivní jsme dávali, ať si jde do trojice a tahleto si pracovala sama. Ale není to úplně, že by to jelo na 100%.

**A seděla sama?**

Seděla sama.

**A vepředu, nebo vzadu.**

Vepředu, v první... vždycky.

**No tak kdy to bylo nejhorší a jestli se to zlepšovalo?**

No to se nezlepšovalo určitě.

**A teď? Jestli s ní máte nějaký kontakt...**

Stále se vyčleňuje. A kdy to bylo nejhorší jo? No asi začátek osmičky a od toho prvního stupně se to pořád jen stupňovalo. A pak už bych řekla, že to jenom stagnovalo od té půlky osmičky. A ty děti už na to měly taky jiný náhled od té osmičky.

**A zaostávala jim nebo ne?**

No jak v kterých předmětech. V matice zaostávala určitě...

**A sociálně?**

Sociálně určitě. Neměla vůbec zvládnutý ty dvoustranný vztahy, komunikaci, to ona vůbec neuměla. Ale ani s dospělým. Nechtěla se na tebe podívat. Pořád hlavu dolů a ještě si vzpomínám, že to už dělala odmalinka, nevím, jestli ve školce, ale odmalinka dělala něco s nehtama. Takový psychomotorický neklid. Ona si vlastně ani na nic nestěžovala, sama od sebe to bylo, že buď to prásknul někdo jinej samozřejmě, anebo si na to musela přijít. A to je právě nejhorší, to je takovýto skrytý, kdy ty vlastně nevíš, že jsi něco odhalila, myslíš si, že je to třeba jednorázovka a ono to tam už může být delší dobu a už to ta lehká šikana trošičku může být.

**A ona si vážně nikdy na nic nestěžovala?**

Zcela výjimečně, zcela výjimečně. A teď nevím, jestli to bylo právě s tou svačinou, jak jsem říkala na začátku. Zcela výjimečně, jinak to bylo takový... Bylo to takový, jak bych to řekla, ne ošklivý. Prostě si myslím, že ten její život mimo tu školu byl tak těžký, že i tyhle ty malé útoky dětí, byly úplně běžný, i když pro ostatní děti by to běžný nebylo. Tak asi takhle jo?

**Byl tam ještě někdo, kdo se takhle vyčleňoval v té třídě?**

Ne.

### **Jenom ona?**

Jenom ona.

### **Tak o kamarádech jsme se bavili...**

Hm, hm. A nejmíc jí braly ty děti z té vesnice. Ty jí opravdu braly taková jaká je a oni jí i zvaly, aby s nima chodila na to hřiště a tak. Říkám, ona seděla tak jako „vedle“, „za keříčkem“ a koukala prostě, ale ne že by se vyloženě účastnila těch aktivit.

### **Jako kdyby stála za oknem.**

Tak. Přesně. Jakože je tam nějaká zeď a ona načuhuje do toho dění. Nevím, jestli v budoucnu ten vhled získá. Jakoby ten vhled toho běžného člověka, kdy pochopíš třeba na 80%, na 100 nikdy, ale na 80% pochopíš, co se kolem tebe děje, tak to si úplně nemyslím, že ona to pochopí. Jak v té práci má fungovat, to si nemyslím. A právě to vyčleňování je i na té střední škole, takže to pokračuje dál.

### **Hm, hm. A tam je jen to vyčleňování, není tam šikana? Ale to asi nevíte že?**

Ne, ne to nevím. Ale ani jsem se po tom nijak nepídila.

### **Co tu situaci třeba zlepšovalo? Já nevím, třeba když plakala, nebo aby neplakala, nebo jak jste fungovali proti tomu?**

No tak třeba jsme jí měli ve sborovně. Ona se tam uklidnila, umyla si oči a tak. Nebo si jí poslala na záchod, aby si umyla oči a upravila se a tak.

### **Vy jste zmiňovala i ty spešl papíry...**

No to měla...

### **No vlastně takový individuální plán měla ne? Už to bylo v té době?**

Určitě, určitě. V té době už to bylo. Dneska bych řekla mezi 2, 3 podpůrnými opatřeními, jo? To už se tenkrát určitě dělo.

### **Já se ptám, protože jsem se setkala, že mi byl vyprávěn příběh, starší příběh, kde individuální plánování a asistenti tou dobou ještě nebyly...**

Ne, ne, ne. V té době to ještě nebylo. Na dnešní dobu by to bylo mezi 2, 3 podpůrnými opatřeními určitě jo. Kdo ví, jestli by nedostala asistenta, z těchletých sociálních důvodů.

### **A ona je na učňáku někde?**

Jo, je na učňáku.

### **A co se Vám neosvědčilo při tom řešení?**

No úplně člověče, je to úplně taková hloupá odpověď, ale třeba pochvala. Ona nijak nereagovala na pochvalu, byť ani úsměvem. Vůbec. To je pro tebe, jako učitele hrozně špatná zpětná vazba.

### **Je to i demotivující.**

Úplně. Tak já sem jí brala takovou jaká je. Tak ale třeba mladší kolegyně, které vylezou z té vejšky a teď tam mají najetý ty postupy všechny a tak, tak tam to asi demotivující je. Protože nevíš, jestli je ten tvůj postup, že jí dáš ten papír, že jí začleníš do té skupiny, byť, že tam nakreslí list, nebo vlajku, tak to musí být pro ty mladý úplně mimo ty tabulky, které se učí na té vejšce, úplně mimo. Ale to mě překvapilo, že byla takhle blbá ta vazba na tu pochvalu třeba jo? Asi byla ráda. Osobně si myslím, že byla ráda, když byla úspěšná v tom baseballu, když si jí pochválila, ale nebyla tam žádná ta citové zaujetí tou danou situací. To tam prostě nebylo. Ona byla prostě, nechci říct emotivně plochá, nebo jak se to dneska říká. Třeba měla nějaký vnitřní prožívání, ale navenek to nedávala najevo. Tak bys řekla takový suchar. Byla to vážně hrozně emotivně plochý dítě. Třeba měla nějaký vnitřní prožívání, ale ten vzhled té základní školy to zatím tam nebylo. Tak ono jí bylo patnáct, tak nemuselo to být úplně vyvinuté. Určitě vím, že se jí ten jeden spolužák líbil, to určitě vím. Protože ona se zamilovala a potom v té osmičce a devítce tam byly takovéhle náznaky, od těch ostatních kluků. Ale ona to měla... No holky se chovaj, jak bych to řekla, jsou takový vysmátý, mají takové ty výbuchy: „Hahaha hihhi.“

### **Jo, jo, jak to bylo hrozně zábavné.**

Jo, jo, přesně. A ono to nebylo vůbec o ničem, ale prostě se chtěly těm klukům ukázat, tak prostě miluju toho Pepíka, tak udělám: „Hahaha.“, a on, jako zaujmu ho jo? Ale to ona neměla, ona to prožívala jako vnitřně. A myslím si, že v budoucnu, kdokoliv k ní bude přistupovat služně, tak ona se mu podvolí, i když to v jádru bude pacholek. Víš jak to

myslím? Že ona se prostě nechá obalamutit prvním chlapem, který na ní bude chvíli hodnej. I kdyby to byl potenciální agresor potom.

**No ono to třeba potom bude kopírování té rodiny, ze které je.**

No, jasně, jasně.

**A byly nějaké okolnosti, které to vyčleňování zhoršovaly, nebo naopak zlepšovaly? My jsme se o tom teďka trochu bavili. Myslím teďka, jestli tam nebyl někdo... Někdo další?**

Kdo by tomu dával podnět?

**Hm, hm.**

Ne, vůbec.

**Já jsem z toho pochopila, že teda ta třída byla hodná. Že chtěli i jí zapojit**

Stmelený kolektiv. Přesně, když chtěli jít proti učiteli, tak se jim to jako kolektivu stoprocentně povedlo!

**Tak to se povede vždycky!**

Jo takže. No v některý třídě už ne.

**Ne?**

Teď už je trošku jiná generace a nedržejí spolu.

**Vážně? Ani proti tomu učiteli ne?**

Ne. Ne. Teď už je jiná doba.

**Jako mě se to stalo na gymplu, ale tak tam ty lidi jsou, když to řeknu blbě, jako ten „výběr“ z těch okolních škol. Ale já jsem myslela, že ty děti...**

Ne, teď už to není prostě. Teď už se tam z rodin dostává ta individualita a už vidíš, že ty třídy nejsou jednotný kolektiv.

**To je pak těžký v tom učit ne?**

No. To máš pak několik tříd ve třídě. Tak to teďka prostě je. A dřív, v té době, než ona odešla, to je takový 3 roky, tak ty ještě pořád drželi pohromadě. Ale tady ty malinký do té třetí třídy, tak ty už ne.

**Tak to je mazec. To jsem nečekala, že se to takhle mění. To se mám jednou na co těšit.**

No, no. Ta společnost k tomu samozřejmě spěje. Ta individualita je vysunována na ten „sokl“ a nebere se v potaz práce v týmu.

**Akorát na vejšce potom narazej.**

No jasně, tam pak už je týmovka. Tam se musí spolupracovat.

**Kdy jste se rozhodli to nějak řešit?**

To se řešilo tak nějak průběžně. Průběžně pořád.

**Váhali jste někdy při tom řešení?**

No vždycky, protože nikdy nevíš, jak se máš dostat do nitra toho dítěte, odkud to pramení. Takže prakticky každé řešení bylo váhání, aby se ona nedostala do té situace, že by vnitřně trpěla. Vždycky, volba slov, volba přístupu, volba místa jo? Vždycky.

**A jak to braly ty ostatní děti, když jste něco začali řešit?**

Jak to braly?

**A jak to brala ona z toho pohledu jejího?**

No u ní si nejsem jistá, že by chtěla, aby to bylo řešeno, tam si nejsem úplně jistá. A ty děti. Ono to je taky tím, že je jich málo, takže když něco udělaly, tak to na sebe práskly. I když za to pak bude ta „odměna“ jako je napomenutí a důtky a tak. Nemůžu říct, že by v týchle třídě někdo zatloukal, jak se to děje v některých jiných. To jako docela to fungovalo, že se tam přiznaly prostě. Ale nejsem si jistá, opravdu znovu opakuju, jestli ona to chtěla řešit.

**A co jste tedy všechno zvažovali? Jaké byly alternativy toho zásahu?**

Jo takže. Určitě nějaký rozhovory, rozbor situace. Určitě tam byla konfrontace těch ostatních, nikoliv s ní. Ona byla vždycky sama na tom rozhovoru, nebo na tom pohovoru o té situaci dané. Učili jsme jí, aby ona sama odhalila, proč se to stalo, ale to si myslím, že se taky nepovedlo.

**Ona o tom nepřemýšlela, nebo spíš nechtěla?**

Nechtěla, spíš nechtěla. No a ti ostatní většinou řekli, že to udělali. Nemyslím si, že by tam byl někdo, kdo zapíral.

**A systematicky se jí zabývali všichni učitelé?**

Ne, ne, určitě ne. Máme nastavený takový systém: třídní, když si neví rady, výchovný poradce, když si neví rady tak pak dál.

**A takové to individuální měla u všech učitelů.**

Jasně. Individuálně všichni.

**No a já se Vás asi zeptám na poslední otázku, jestli i Vy osobně z Vašeho dětství, mládí, máte nějakou zkušenost s vyčleňováním, nebo šikanou?**

Člověče, to musím přemýšlet. To už je dávno víš? No tak třeba jo. Já jsem prakticky neměla jinou známku, než jedna, tak mi to dávali sežrat. To jako jo.

**A jak, jestli se můžu zeptat?**

Tak oblíbené slovo „šprtka“. Že jo, to je jasný. A nějaký vyčleňování? To si myslím, že ne. To jako možná něco takového v té naší třídě bylo. Tenkrát se tomu neříkalo šikana. Určitě tam byl ten XXX, to si myslím, že asi trošku jo. Po něm asi trošku šli. Tam si myslím, že na něj ty kluci byli trošku tvrdší.

**Jakože fyzicky? Nebo spíš psychicky?**

No asi jako oboje. Tehdy se to, já bych řekla, tolik neřešilo. Oni si dali „přes hubu“ a neřešilo se to, že to bylo nějaké šikanování. To si pamatuju, že jeden spolužák škrtil druhýho, až byl modrej, takhle. Nemohli ho od něj odtrhnout a prostě nevím, jak to ti učitelé vyřešili... (náznak rákosky)... a už to bylo.

### **No, dřív to bylo povolený...**

Ne teda před náma, ale jiný způsob mě nenapadá. Ani mě nenapadá, že by dostal nějakou důtku. Asi jako tehdy byla, ale spíš to řešil ten zástupce takhle razantně. Ale aby někoho vyloženě terorizovali, jako tu šikanu... No vždycky se objevili takovýty třeba nadávky. Někdo říká, že je to až teď, já si myslím, že to bylo i tenkrát. Ale takovýto fyzický, to si myslím, že jako šikana úplně nebyla. Oni se prostě zmidlili. A to si pamatuju, že bylo prostě častějce, ale ne že by to někdo považoval za šikanu.

**Tak jo. Tak Vám děkuji.**

Není zač.