

# **Sociokulturně znevýhodněný žák v běžné školní třídě**

Bc. Veronika Manová

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Manová**

Osobní číslo: **H120324**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sociokulturně znevýhodněný žák v běžné školní třídě**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, sociálně patologických jevů na základní škole a interpersonálních vztahů ve školní třídě.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace smíšeného výzkumu formou sociometrického testu a rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Public promotion. ISBN 987-80-969944-0-3.**

**HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.**

**HRADEČNÁ, Marie a kol., 1995. Vybrané problémy sociální pedagogiky. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy. ISBN 80-7184-015-7.**

**KYRIACOU, Chris, 2005. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.**

**SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014

  
doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 25.2.2014

.....  
*Manoř*

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávatečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné školní třídě a především tím, zda mají jeho speciální vzdělávací potřeby vliv na jeho postavení v kolektivu ostatních spolužáků ve třídě, kterou navštěvuje. Praktická část práce je zaměřena na vybranou třídu, kterou navštěvuje žák se speciálními vzdělávacími potřebami a zabývá se interpersonálními vztahy v této třídě s konkrétním zaměřením na sociokulturně znevýhodněného žáka.

Klíčová slova: speciální vzdělávací potřeby, sociální znevýhodnění, integrace, inkluze, třídní klima, šikana

## ABSTRACT

The diploma thesis is focused on a student with special educational needs integrated in an ordinary class. An emphasis is put on the question whether his or her special educational needs have an influence on his or her status position inside the collective at the school attended by him or her. The practical part of the thesis is dealing with a concrete class which is attended by the student with special educational needs. It is also concerned with interpersonal relationship in the class with a specific focus on socio-culturally disabled student.

Keywords: special educational needs, social disadvantage, integration, inclusion, classroom climate, bullying

Ráda bych poděkovala Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, učitelce vybrané ZŠ za ochotnou spolupráci při realizaci výzkumu a mé rodině a přátelům za podporu a pomoc při psaní diplomové práce.

*„Nic není dobré nebo špatné. To z toho dělá až naše přemýšlení.“*

William Shakespeare, 1564 – 1616

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>11</b>
1.1 SPECIFIKA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	13
<b>2 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK.....</b>	<b>15</b>
2.1 PODMÍNKY RODINNÉHO PROSTŘEDÍ.....	17
<b>3 ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO BĚŽNÉ TŘÍDY .....</b>	<b>22</b>
3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ POSTOJŮ K JEDINCŮM SE ZDRAVOTNÍMI A VZDĚLÁVACÍMI OBTÍŽEMI.....	22
3.2 INTEGRACE X INKLUZE .....	24
3.3 AKTÉŘI INKLUZIVNÍ EDUKACE .....	26
3.3.1 Individuální vzdělávací plán .....	27
3.3.2 Asistent pedagoga .....	28
<b>4 INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ, KTEROU NAVŠTĚVUJE ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>30</b>
4.1 TŘÍDNÍ KLIMA .....	31
4.2 ŠIKANA DÍTĚTE SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	35
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>39</b>
<b>5 VÝZKUM VZTAHŮ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....</b>	<b>40</b>
5.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU .....	40
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU .....	40
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	41
<b>6 METODIKA A METODY VÝZKUMU .....</b>	<b>43</b>
6.1 SOCIOMETRICKÝ TEST .....	43
6.1.1 L-J sociometrická technika .....	44
6.1.2 Metoda vážených skóru.....	44
6.1.3 Konstrukce sociometrického dotazníku .....	45
6.1.4 Konstrukce sociometrického testu .....	45
6.2 PREZENTACE SOCIOMETRICKÝCH DAT.....	46
6.3 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ SOCIOMETRICKÉHO TESTU .....	48
6.4 HLOUBKOVÝ POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR.....	66
6.4.1 Rozbor otázek polostrukturovaného rozhovoru .....	66
6.4.2 Způsob zpracování výsledků rozhovoru .....	69
6.4.3 Kategorie pojmů.....	70
6.5 INTERPRETACE DAT .....	77
6.6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	80
6.6.1 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku.....	80
6.7 SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL .....	88
6.8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	96
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>98</b>



<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>100</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>104</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>105</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>107</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>108</b>

## ÚVOD

Téma této diplomové práce jsem si zvolila především z osobních zkušeností získaných v době, kdy jsem navštěvovala základní školu a kde jsem se denně setkávala s dětmi z rodin s nízkým socioekonomickým statusem a také dětmi jiné národnosti. V té době jsem ještě nebyla schopná vnímat jejich situaci tak, jako ji vidím zpětně dnes. Tyto děti se do kolektivu ostatních dětí nezačleňovaly tak snadno, jako děti pocházející z rodin s vyšším socioekonomickým statusem a problémy měly také děti, jimž se bariérou stala odlišnost ve vzhledu, nedostatečná znalost českého jazyka či rozdílné zvyky. Tyto děti se často stávaly terčem posměšků ostatních spolužáků, obětmi šikany, anebo byly nedobrovolně izolovány ze skupiny ostatních dětí v třídním kolektivu.

Jejich problémové postavení ve třídě mělo být předmětem zájmu pedagogů, kteří měli odhadnout situaci a snažit se ji patřičným způsobem řešit, aby postupem času nedošlo k jejímu zhoršení. Zpětně však vidím, že ne vždy došlo na nějaká opatření a právě z tohoto důvodu jsem se ve své práci rozhodla zabývat integrací sociálně znevýhodněného dítěte (v současné době jsou děti se sociálním znevýhodněním ze zákona řazeny mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami) do běžné školní třídy a to konkrétně výzkumem interpersonálních vztahů v takovéto třídě.

V teoretické části práce se budu zabývat pojmem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami* s konkrétním zaměřením na sociokulturně znevýhodněné dítě, jeho začleňováním do kolektivu dětí ve školní třídě a především interpersonálními vztahy v takovéto třídě. Budu se věnovat také problematice šikany žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem praktické části této práce je zjistit, zda byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě úspěšně integrován nebo je naopak ohrožen vyčleněním z třídního kolektivu, případně zda již k vyloučení došlo, a zaměřím se také na možnost výskytu šikany cílené proti žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V této kapitole se nejdříve zaměříme na vymezení termínu speciální vzdělávací potřeby (SVP), poté stručně charakterizujeme jednotlivé typy speciálních vzdělávacích potřeb a specifika žáků s těmito potřebami. Budeme se také věnovat specializovaným poradenským zařízením, která poskytují pomoc a podporu dětem, žákům a studentům se SVP.

Hájková a Strnadová (2010, s. 16) uvádějí, že s pojmem speciální vzdělávací potřeby se na mezinárodní úrovni pracuje již více než 20 let (např. ve velké Británii už od roku 1981), u nás byl oficiálně zaveden až v roce 2004 školským zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Průcha (2002, s. 167) za děti se speciálními vzdělávacími potřebami považuje „jednak ty děti, které jsou handicapovány nějakou formou tělesného, duševního, smyslového nebo řečového postižení, popř. nepříznivými podmínkami svého sociokulturního prostředí (např. z rodin etnických minorit s nízkou úrovní vzdělání rodičů či s jazykovými bariérami), jednak děti obdařené zvláštním nadáním (talentované děti).“

My se v naší práci budeme řídit vymezením speciálních vzdělávacích potřeb tak, jak je uvedeno v tzv. školském zákoně. Přestože tento zákon pojednává i o vzdělávání dětí mimořádně nadaných, narozdíl od Průchova pojetí zde nejsou přímo zařazeny mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

„(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“ (ČESKO, 2004)

Speciální vzdělávací potřeby žáka zjišťují odborníci ze specializovaných poradenských zařízení - pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a speciálně-pedagogických center (SPC). Obě tato zařízení také spolupracují se školami při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro integrované žáky. (Slowík, 2007, s. 38)

Činnost obou zařízení je legislativně ukotvena v tzv. školském zákoně a také ve vyhlášce č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Vítková, 2011, s. 23)

Okamžitou pomoc, radu a systematickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují také další specializovaná poradenská zařízení – střediska výchovné péče (SVP). Ta se specializují především na děti s výchovnými obtížemi. Mezi pedagogicko-psychologické poradenské služby jsou SVP řazena od roku 1997. Úzce spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně-pedagogickými centry, ale i dalšími odbornými institucemi, jako jsou střediska sociální prevence či referáty sociálních věcí. Nezbytná je také spolupráce se školami. (Vítková, 2011, s. 24)

*Vyhláška 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* vytváří kategorii *Speciální vzdělávání*. To se dle § 2 „poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se poskytuje i žákům zařazeným do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy.“ (Česko, 2005)

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzděláváni s využitím různých vyrovnávacích opatření. Za vyrovnávací opatření považujeme v tomto případě pedagogické a speciálně-pedagogické metody a postupy, které odpovídají vzdělávacím potřebám těchto žáků, poskytování individuální podpory při výuce či při přípravě na výuku, poradenské služby škol a školských pedagogických zařízení, individuální vzdělávací plán či využití asistenta pedagoga. (MŠMT, 2005)

O některých z těchto opatření budeme podrobněji hovořit v další kapitole, která je věnována integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Hradečná (1995, s. 20) hovoří o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami jako o dětech ohrožených a upozorňuje na nebezpečí jejich diskriminace. O nebezpečí sociálního vyloučení a šikany takových dětí pojednáváme v poslední kapitole, která nejúžeji souvisí s praktickou částí naší práce.

### 1.1 Specifika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak jsme již uvedli výše, v naší práci se budeme řídit školským zákonem, který za **sociálně znevýhodněného** žáka považuje takového žáka, který žije v rodinném prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohroženým sociálně-patologickými jevy, žáka, jemuž byla nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova a žáka, který je v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR. (MŠMT, 2004)

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se dále řadí také žáci se **zdravotním postižením**. V tomto případě školský zákon považuje za zdravotní postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. (ČESKO, 2004)

Za zdravotně postižené bývají považovány i osoby trpící diabetem, psoriázou, epilepsií a dalšími, méně často se vyskytujícími nemocemi. (Matoušek, 2008, s. 255)

Žáci se zdravotním postižením mohou být individuálně integrováni do škol a tříd hlavního vzdělávacího proudu, často je také využíváno tzv. skupinové integrace, kdy jsou v rámci běžné školy zřízeny jednotlivé třídy, oddělení či studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Děti se zdravotním postižením mají ale také právo vzdělávat se ve školách specializovaných na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro předškolní vzdělávání to jsou MŠ pro zrakově, sluchově nebo tělesně postižené, MŠ pro hluchoslepé, MŠ logopedická, MŠ speciální a MŠ při zdravotnickém zařízení. Co se týče základního vzdělávání, jsou to ZŠ speciální, kde jsou vzdělávány děti se závažným mentálním postižením, kombinovaným postižením a poruchami autistického spektra (PAS), dále ZŠ pro zrakově, sluchově nebo tělesně postižené, pro hluchoslepé, pro žáky se specifickými poruchami učení nebo specifickými poruchami chování, ZŠ logopedická, ZŠ praktická a ZŠ při zdravotnickém zařízení. Žáci se zdravotním postižením se mohou vzdělávat i na různých

typech středních škol: na gymnáziu, střední odborné škole, středním odborném učilišti, odborném učilišti, praktické škole pro zrakově, sluchově nebo tělesně postižené, konzervatoři pro zrakově postižené a odborném učilišti a praktické škole pro mentálně postižené. (Vítková, 2011, s. 20, 22).

Za **zdravotní znevýhodnění** považujeme dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování. (ČESKO, 2004)

Poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které řadí děti do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Určité symptomy těchto poruch lze nalézt až u 15 % populace. Jedná se o různorodou skupinu poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání tzv. školních dovedností, tj. psaní, čtení, počítání atd. Mezi poruchy učení patří dyslexie (specifická vývojová porucha čtení), dyskalkulie (specifická porucha matematických schopností), dysgrafie (specifická porucha psaní), dysortografie (specifická porucha pravopisu), dyspraxie (specifická vývojová porucha obratnosti, tj. jemné a/nebo hrubé motoriky), dysmúzie (specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby) a dyspinxie (specifická vývojová porucha kreslení). (Slowík, 2007, s. 123 – 127)

Za poruchy chování považuje Slowík (2007, s. 136) lhaní, krádeže, útěky, záškoláctví, agresivitu a šikanování, patologické závislosti, sexuální deviace, sebevražedné chování a další. Do této kategorie bývají také řazeny specifické poruchy chování, jako je ADD/ADHD. Vítková (2011, s. 32) upozorňuje na to, že pro žáky s poruchami chování je především důležitá podpora schopnosti emocionálního prožívání a sociálního jednání.

Dále se budeme vzhledem k zaměření praktické části naší práce zabývat specifiky sociálně znevýhodněných žáků.

## 2 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK

Termín sociální znevýhodnění se vyskytuje především v pedagogických oborech a konkrétně jde o prostředí, do kterého je dítě socializováno a enkulturováno. S pojmem sociální znevýhodnění je úzce spjat také pojem sociokulturně znevýhodněné prostředí. Toto prostředí má vliv na psychický vývoj dítěte. Definice sociokulturně znevýhodněného prostředí se často odvíjí od definice kategorie nebo sociální skupiny, v jejímž rámci je situováno. Nejčastěji se jedná o rodiny nízkými příjmy, nižším stupněm vzdělání a kvalifikací rodinných příslušníků, kteří jsou ohroženi nezaměstnaností a sociálně-patologickými jevy, rodiny, které se vyznačují nízkým sociálním statusem a v návaznosti na to s nižší kvalitou života. Dále jde o rodiny s kulturní příslušností lišící se od kulturní příslušnosti majoritní společnosti. Zde dochází ke znevýhodnění dětí, které přísluší k minoritě a to hlavně při integraci do multikulturně orientovaného školského systému, a to z důvodu špatné znalosti jazyka, ve kterém probíhá výuka, odlišných vzorů chování v rodině a odlišných hodnot atd. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vykazují nižší vystavení smyslovým a jiným podnětům, které stimulují jejich souhrnný vývoj. Pokud tyto děti srovnáme s dětmi, které vyrůstaly v normálním a zdravém rodinném prostředí, můžeme pozorovat méně rozvinutou jemnou motoriku, slabší koordinaci vizuálního vnímání, kvantitativně omezenější a zároveň kvalitativně odlišnou slovní zásobu, špatné vyjadřovací schopnosti atd. (Mikuš, 2010 – online)

Zákon č. 561/2004 Sb. začleňuje děti se sociálním znevýhodněním mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 a 47 výše uvedeného zákona vymezuje sociální znevýhodnění takto:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohrožení sociálně-patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR. (Česko, 2004)

Touto problematikou se zabývá Vágnerová (2005, s. 249), dle které mohou různá znevýhodnění nepříznivě ovlivnit adaptaci dítěte na školní prostředí, jeho uplatnění ve škole a tím může dojít k celkovému ovlivnění kvality života dítěte. Může se jednat o nepřímou zátěž, která bude dítě ovlivňovat a omezovat především v sociální rovině.



Za znevýhodnění lze považovat již pouhou odlišnost, která ani nemusí být spojena s nedostatečností např. nápadnost zevnějšku.

„Sociální znevýhodnění má svoje sociální důsledky a může dítě více či méně stigmatizovat“ (Vágnerová, 2005, s. 253).

Sociokulturní znevýhodnění představuje omezení v oblasti žádoucích sociokulturních zkušeností. Proces socializace dítěte proběhl jinak a z pohledu majoritní společnosti proběhl více či méně nepřijatelně. Mezi sociokulturně znevýhodněné řadíme často děti z minoritních etnik, cizince či děti sociálně zanedbané a z nízké společenské vrstvy. Přestože jejich předpoklady k úspěšnému zvládnutí školních nároků nemusí být snižené, tak přesto vznikají problémy z důvodu absence potřebných znalostí a dovedností. Za významný aspekt podílející se na jejich znevýhodnění je rasová odlišnost a to zejména v případě, že má pro danou majoritní společnost negativní význam. Členové minoritní společnosti se tedy musí majoritní společnosti alespoň částečně přizpůsobit, přinejmenším proto, aby v ní mohli bez větších problémů existovat. Rodina je pro děti z jiného sociokulturního prostředí často mnohem důležitější než pro příslušníky současné české společnosti. Bývají na ni často mnohem více závislí a příbuzenské vztahy a závazky pro ně mají mnohem větší význam. Biologicky podmíněná odlišnost je samozřejmě dána a nelze ji změnit, změnit můžeme pouze postoje vůči těmto odlišnostem. (Vágnerová, 2005, s. 254)

Z tohoto tedy vyplývá, že za sociálně znevýhodněného žáka považujeme takové dítě, které nemá dostatečné podmínky k tomu, aby se mohlo rozvíjet po všech potřebných stránkách. Rodinné prostředí, ve kterém tyto děti vyrůstají, vykazuje znaky nízkého sociokulturního a socioekonomického statusu, což znamená, že podmínky k rozvoji dítěte jsou zde (ve srovnání s rodinami vykazující vyšší sociokulturní a socioekonomický status) méně příznivé.

Podle Průchy (2009, s. 454) jsou sociálně znevýhodnění žáci takoví žáci, kteří ve srovnání s většinovou populací žáků, nemají stejné příležitosti ke vzdělání, a to především z důvodu nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo prostředí, v němž vyrůstají.

Nevhodné působení na rozvoj dítěte v rodině může mít za následek rozvoj nežádoucích vlastností. Dítě může vykazovat nízké sebevědomí, agresivní chování (často dochází také k agresi vůči vlastní osobě a až k sebepoškozování), někdy se může projevovat jako mentálně zaostalé, trpí úzkostí, depresí, má narušený vztah ke svému okolí a prokázána je také absence některých návyků. Děti se dále vyznačují vyšší zranitelností, kterou mohou být vybaveni již při narození. Příkladem vrozeného faktoru představujícího dispozici k sociál-

nímu selhání může být syndrom hyperaktivity, deficit rozumových schopností, neatraktivní zevnějšek, vrozená anomálie osobnosti anebo deficit komunikačních schopností. (Matoušek, Koláčková, Kodymová, 2005, s. 235)

V sociálním prostředí je důležité především množství a kvalita sociálních podnětů směřovaných k dítěti. Prostor, který se vyznačuje chudobou podnětů, ale naopak i prostředí přesycené či jednostranné neodráží disproporce, které jsou nutné pro harmonický rozvoj jedince. Výsledkem pak může být méně rozvinuté abstraktní myšlení, přetažení, neurózy, afektované, precitlivělé či zranitelné projevy chování, zstrašení nebo povýšenost a mnohé další. Za optimální tedy můžeme považovat prostředí, které je podmětově mnohostranné a které skýtá stejné množství racionálních a emocionálních podnětů. Součástí sociálního prostředí je také prostředí kulturní, které v sobě zahrnuje výsledky historické činnosti člověka – jedná se o názory lidí, zvyky, obyčeje, morálku, ideologii, kulturu a tradice. (Bakošová, 2008, s. 13)

Sociální prostředí tvoří rodinné, skupinové, pracovní a lokální vztahy. Všechny tyto aspekty určují možné způsoby chování každého jedince, který se na těchto vztazích podílí. Determinuje jeho motivaci, hodnotovou orientaci, cílové představy a celý soubor symbolů, kterými je jedinec ve společnosti definován. Ve vzájemných interakcích s jinými se tento jedinec začleňuje do určité kultury a sociálních vztahů.

Dnes již není pochybnost o tom, že prostředí, do kterého se narodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy, ovlivňuje nás a jistým způsobem poznamenává naši budoucnost. Celý proces utváření osobnosti je složitá záležitost, a proto nelze jednoznačně určit, co je v tomto procesu nejdůležitější složkou. To, do jaké míry ovlivňuje prostředí život jedince, rozvoj jeho osobnosti, se stalo předmětem mnoha diskusí a úvah. Za nejdůležitější však považujeme prostředí rodinné a především podmínky rodinného prostředí, které mají velký vliv na formování osobnosti dítěte a kterým se budeme věnovat v následující části kapitoly.

## **2.1 Podmínky rodinného prostředí**

Jak již vyplývá z výše uvedeného textu, postavení jedince ve velké míře ovlivňuje rodina a rodinné prostředí, ve kterém vyrůstá. Důležité jsou tedy i podmínky, které daná rodina má.

Podle Bakošové (2008, s. 39-42) se na kvalitě života rodiny podílejí podmínky rodinného prostředí. Jsou to konkrétně podmínky demografické, ekonomické (materiální), psychologické a kulturní, které nám umožňují měřit kvalitu rodinného prostředí.

### **Demografické podmínky rodinného prostředí**

Bakošová (1994, s. 29-30) do této kategorie řadí velikost rodiny, věk rodičů a dětí, sňatečnost, úmrtnost, porodnost, zaměstnanost, charakter práce a v neposlední řadě také národnost.

Velikost rodiny – tendence současných rodin vede k tomu, že se nejčastěji vyskytují rodiny čtyřčlenné či tříčlenné a to z toho důvodu, že v takovém případě jde v dnešních podmínkách o optimální počet členů rodiny pro jejich materiální zabezpečení. (Bakošová, 1994, s. 30)

Vícepočetná rodina – v tomto případě má rodina více než tři děti. Jedná se o rodiny, které vznikly na základě více faktorů. Faktory jako spontánní, zodpovědný i méně zodpovědný přístup k rodičovství, vlastní zkušenosti z dětství, otevřenost vůči životu či náboženské přesvědčení. Zařadit zde můžeme také nezodpovědné, neregulované přístupy rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí i romských rodin. Děti z vícepočetných rodin, kde rodiče zauímají nezodpovědný přístup k počtům, jsou z hlediska výchovy často ochuzené, mohou být vychovávány ulicemi a jsou ochuzené i z hlediska materiální stránky. Často dochází také k výskytu případů nedostatečné péče a zanedbávání. Pokud je ale na druhou stranu přístup rodičů zodpovědný, z hlediska výchovy může být tato rodina příkladem ve spolupráci a dělbě práce. V takovéto rodině se starší sourozenci starají o mladší, což vede k rozvoji zodpovědnosti, spolupráci a empatii. Děti z těchto rodin jsou společenské, nesobecké, tolerantní a lehce se socializují. (Bakošová, 1994, s. 30)

Rodina s jedním dítětem – jedná se o rodinu, která začíná být charakteristická pro začátek nového tisíciletí. Příčinou k této tendenci rodin je ekonomické postavení a zabezpečení. Takováto rodina se vyznačuje přílišnou péčí a pozorností o dítě, které v dítěti mohou vyvolat pocit výjimečnosti a jedinečnosti a to má potom často menší schopnost sebeovládání, je méně akceptováno v kolektivu jiných dětí a bývá také nesamostatné. Výhodou takové rodiny je na druhou stranu lepší ekonomická pozice dítěte (např. dražší oblečení, hračky) a rodiče má samo pro sebe, nemusí se o ně dělit se sourozenci. (Bakošová, 1994, s. 30-31)

Rodina starších rodičů – tento druh rodiny se vyskytuje méně než v případě předchozích. Starší rodiče se zpravidla vyznačují úzkostlivostí, strachem o dítě, jsou méně bezprostřední

a často dítěti brání v některých aktivitách. Pokud dítě dosáhne úspěchu, dají mu pocit výjimečnosti. Některé děti starších rodičů žijí ve velice podnětném prostředí, především z hlediska kulturní vybavenosti a to má vliv na jejich školní úspěšnost. Ve výchově ale krom věku rodičů hraje významnou roli také jejich osobnost, vztah k dítěti a schopnost jej vychovávat. Zdrojem výchovných problémů zde může být případný posměch spolužáků ve škole. (Bakošová, 1994, s. 31)

Rodina věkově rozdílných rodičů – nejčastěji je v takovéto rodině starším z partnerů muž. Při výchově potomka se projevuje menší pružností, vyjadřuje méně radosti, potřebuje více odpočinku a děti ho často vyrušují. To, jak situaci zvládá, záleží především na jeho povaze. Pokud je dominantní vychovatelkou v rodině žena a děti akceptují jen ji a její postavení matky, mohou nastat partnerské problémy. Proto je dobré, když rodiče dítěti ukážou, že každý z nich má nějaké své přednosti a těmi ho může obohatit. Tento systém potom vede k vzájemné úctě mezi partnery. (Bakošová, 1994, s. 31-32)

Zaměstnanost rodičů – patří k dalším demografickým znakům rodinného prostředí, které vytváří spokojenost a ekonomický přínos. Zaměstnání je pro člověka vysokou hodnotou, pokud práci chápe jako prostředek na zabezpečení příjmů a také jako prostředek seberealizace. Vysoké nároky na zvládnutí pracovních a společenských rolí může být v mladých rodinách příčinou vzniku problémů, které mohou přejít do krize a dále vést až k rozvodu. Zaměstnanost rodičů způsobuje jejich oddělení od rodiny, vzájemného oddělení rodičů od sebe, rodinného prostředí a dětí. Ženy s vysokoškolským vzděláním nemívají zájem zůstat doma a starat se o výchovu dětí. Zatím není znám způsob, jak jim toto „povolání“ učinit přitažlivějším a jak jim nahradit chybějící společenské kontakty. (Bakošová, 1994, s. 30-31)

Charakter práce – ovlivňuje podmínky kvality života v rodině (dvojsměnnost, týdenní práce mimo rodinu, podnikatelská činnost atd.). V souvislosti s tímto roste počet nespokojených partnerů, nejčastěji se jedná o ženy a neschopnost zvládnout všechny funkce. To se dále odráží na postavení dítěte a na formování stability jeho osobnosti. Je tedy vhodné, aby se partneři dokázali dohodnout a zorganizovat si pracovní povinnosti tak, aby mohli být pohodlně svědky toho, jak jejich dítě zdravě prosperuje, je spokojené a šťastné. V opačném případě je může čekat pracovní postup a materiální zabezpečení rodiny, ale nešťastně, frustrované děti, které díky tomuto mohou mít problémy po celý zbytek života. (Bakošová, 1994, s. 30)

Nezaměstnanost – další problém spadající do kategorie demografických podmínek. Především dlouhodobá nezaměstnanost způsobuje ekonomický nedostatek, pokles životní úrovně, ztrátu sebedůvěry a nudu. V takovém případě je žádoucí využít volný čas na rekvalifikaci a hledání nových příležitostí, aby se nenarušily vztahy v rodině i samotná osobnost nezaměstnaného. (Bakošová, 1994, s. 31)

### **Materiální (ekonomické) podmínky rodinného prostředí**

Mezi materiální podmínky řadí Bakošová (1994, s. 32) příjmy, výdaje, spotřebu, počet zaměstnaných v rodině, přítomnost člena se zdravotním postižením atp.

Materiální podmínky jsou podstatné, protože mají velký podíl na kvalitě života rodiny. Na výši příjmů rodiny závisí úroveň rodinného prostředí, která dále závisí také na výši výdajů, počtu vyživovaných členů, počtu zaměstnaných dospělých, přítomnosti člena se zdravotním znevýhodněním a na spotřebě rodiny. Materiální podmínky rodin jsou diferencované a mimo příjmy závisí také na vzdělání rodičů a dalších členů, na jejich společenském postavení, na hodnotách, které se v jejich domácnosti vyznávají, na osobních potřebách a společných cílech rodiny. Každá krajnost je považována za hrozbu při výchově – nejen nedostatek základních životních potřeb, ale také jejich nadbytek může děti negativně ovlivnit v jejich životní dráze. Současná materiální orientace rodiny souvisí s hodnotovou orientací společnosti. V porovnání s obdobím před rokem 1989 jsou mezi rodinami zjevné větší rozdíly. Zvýšil se počet chudých, bohatých, dále rodin s přiměřeným příjmem a rodin se životním minimem. Stát se snaží pomáhat rodinám různými formami sociální pomoci. Z hlediska výchova je potřeba vychovávat děti tak, aby poznali reálnou ekonomickou situaci jejich rodiny, ukázat jim příjmy, nevyhnutelné výdaje a naučit je hospodařit s vlastním kapesným. Dále je vhodné dětem ukázat, jaké povinnosti přináší rodičům jejich práce a jak je nutné k pracovním povinnostem přistupovat s co největší zodpovědností. (Bakošová, 1994, s. 32)

### **Psychologické podmínky rodinného prostředí**

Macziaszková (1990, In: Bakošová, 1994, s. 32-33) uvádí, že jde o podmínky, které zabezpečují poklidný rodinný život. Je zde zahrnuta rodinná atmosféra, vztahy mezi partnery, vztahy mezi dětmi a rodiči a vztahy mezi dětmi navzájem. Mezi nejčastější příčiny konfliktů mezi ženou (matkou) a mužem (otcem) patří:

- málo životních zkušeností jednoho nebo obou rodičů,
- manželská nevěra, nevhodné návyky (alkoholismus, závislost),

- nedostatek vnitřní disciplíny,
- různé přístupy k výchově dětí,
- rozdílnost zájmů a názorů partnerů.

Všechny tyto neshody vedou k napětí, agresivitě a nenávisti. Jejich podstatou je netolerance a egoismus jednoho či obou partnerů. Pokud manželé vnáší do rodiny napětí, děti mohou být nervózní, pokud vnáší kritiku, děti budou kritizovat ostatní. Naopak když vnáší porozumění a pozitivní řešení problémových situací, děti získají schopnost kooperovat s jinými lidmi. Pro harmonickou a klidnou atmosféru rodinného prostředí jsou potřebné také mravní vlastnosti osobního života, jako porozumění, akceptace, tolerance, důvěra atd. Rozdílné vlastnosti jako jsou neporozumění, neakceptace, netolerance a nedůvěra se vyskytují v rodinách s nízkým sociálním statusem, vzdělanostní úrovní, stejně jako v rodinách vysokoškolsky vzdělaných partnerů. Na těchto faktorech se podílí dědičnost, prostředí, výchova a sebeutváření.

### **Kulturní podmínky rodinného prostředí**

Zde Bakošová (1994, s. 33) řadí vzdělání rodičů, způsob života rodiny, hodnoty, způsoby trávení volného času, pedagogizace rodinného prostředí atd.

Charakterizuje je především stupeň dosaženého vzdělání obou rodičů, způsob rodinného života, orientace na individuální a společné cíle, konzumní nebo tvořivý způsob života a životní styl. Dále je důležité vnímání hodnot např. vztah k přírodě, k vnějšmu světu, k lidem, k sobě samému, touha po sebevyjádření, citové bohatství člověka, způsob trávení volného času, jeho účelné využívání a také pedagogizace rodinného prostředí. Současná doba je poznamenána prací s PC technikou, komunikací přes internet či mobilní telefon, což sebou přináší méně přímých sociálních kontaktů, zaniká motivace k četbě a vzdělávání se tradičním způsobem. Ke kulturnímu rodinnému prostředí je potřeba dostatek vzdělávacích podnětů v rodině – knihy, časopisy, encyklopedie, seznamování s různými druhy umění atp. Je důležité vytvořit dítěti vlastní pracovní koutek, prostor pro soukromí a intimitu. Za projev kultury považujeme i zájem rodičů o rodičovství, protože právě to je důležité pro optimální výchovu dětí, uvědomění si hodnot dítěte a významu rodiny. (Bakošová, 1994, s. 33)

### 3 ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO BĚŽNÉ TŘÍDY

Na začátku této kapitoly, dříve než budeme hledat pro naši práci vhodné definice, seznámme se ve stručnosti s historickým vývojem inkluzivního vzdělávání a také samozřejmě s historickým vývojem postojů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Bez historického kontextu by naše pátrání nemělo potřebnou základnu a ukotvení a jen stěží bychom mohli hodnotit naši současnou situaci, její posun vzhledem k minulosti a také bychom nemohli usuzovat na budoucí vývoj v začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Protože historický vývoj postojů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je součástí vývoje speciální pedagogiky obecně a úzce souvisí s vývojem celé oblasti pedagogiky, není v našich silách postihnout vývoj této oblasti v celé její šíři a hloubce. Není to ostatně ani našim cílem. V následující kapitole bychom chtěli ve stručnosti přiblížit vývoj postojů k jedincům se zdravotními a vzdělávacími obtížemi a to na úrovni obecného přístupu k nim v různých historických obdobích tak, aby bylo patrné směřování vývoje, které v současnosti vyústilo do podoby inkluzivního vzdělávání. V této souvislosti budeme používat slovní spojení „zdravotní a vzdělávací obtíže“, a to z toho důvodu, že v různých historických obdobích se nedá hovořit o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, tak jak je definuje školský zákon a vyhláška 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V historickém pohledu se nejdříve jednalo o postoje k jedincům s tělesným či mentálním postižením a až o řadu století později můžeme kategorii rozšířit o poruchy chování a vzdělávání. O žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami v dnešním chápání (dle výše zmiňované vyhlášky) můžeme hovořit až od druhé poloviny 20. století.

#### 3.1 Historický vývoj postojů k jedincům se zdravotními a vzdělávacími obtížemi

Jako téměř v každém historickém exkurzu i my začneme v období antického Řecka. Přístup Athén a Sparty k jedincům se zdravotními a vzdělávacími obtížemi se poněkud lišil, i když by se to na první pohled nemuselo zdát. Obecně je rozšířeno povědomí o krutém zacházení s novorozenci právě ve Spartě. Ti, když byli shledáni „slabými“, byli údajně vhozeni do propasti či pohozeni v pustině. Tento krutý přístup se snadno vryje do paměti a má

se poté za to, že celá Sparta byla „barbarská“ a nelidská. Málokdo však při takovémto hodnocení přihlédne k historickým reáliím. Sparta byla uzavřenou vojenskou obcí, ne početnější než malé město (několik tisíc obyvatel včetně dětí, žen a seniorů). Vzhledem k tomu, že ovládala několikanásobně četnější skupinu obyvatel a prakticky neustále čelila útokům okolních států, chyběly jednoduše na péči o „slabé“ lidské zdroje. Častokrát byli tito novorozenci také dáni na výchovu do rodin podmaněných obyvatel. Uvážíme-li, kolik dětí se ročně narodí v přibližně desetitisícovém městě, a kolik procent z nich se narodí s viditelným a po porodu rozpoznatelným postižením, jež by vyústilo ve vržení do propasti, nebude obrázek Sparty až tak děsivý. Naproti tomu častokrát idealizované Athény se vzdělanými filozofy a „lidskými právy“, byly v přístupu k postiženým kruté úplně stejně. Mnohdy se při výkladu osvícených textů athénských učenců zapomíná na otroctví, které bylo v Řecku normou a zcela tak vyřazovalo z nároku na „lidské práva“ velmi početnou skupinu obyvatel. (Svoboda, 1972, s. 582, 683)

Zásadní posun v přístupu znamenal rozvoj křesťanství. Hovoříme o židovsko-křesťanské tradici, která v rámci svého učení (filozofie) viděla člověka jako výtvar boží. Bůh stvořil člověka „k obrazu svému“. Lidem s postižením to zajišťovalo stejná práva, jako byla práva většinové populace. V Řecku, kde byla uctívána celá plejáda bohů a ideálem byl člověk silný a vzdělaný, jednoduše tělesně či duševně postižení neodpovídali požadavkům na tento ideál a nemohli jej dosáhnout a bylo na ně proto nahlíženo jako na méněcenné. U židů a křesťanů byla rovnost dána od boha. Tento trend v podstatě pokračoval v křesťanské Evropě po celý středověk. Ochrana této části populace byla v rukou církevních a charitativních organizací. Již ve 4. st. n. l. vznikají první spolky a instituce sdružující různě postižené jednotlivce do podpůrných skupin. Situace však ani teď nebyla nikterak ideální. Postižení novorozenci byli často usmrcováni nelegálně a dospělým se jen zřídka dostalo jiné obživy než žebroty. (Kudláčková, 2010, s. 58 - 61 )

Novověk, osvícenství a humanismus přinesly nový pohled na svět a nové způsoby myšlení. Je zde patrná snaha o vymanění se z vsudypřítomného vlivu církve a přenos části vzdělávacích a pečovatelských kompetencí na bedra státu. Už v 16., ale především v 17. a 18. století vznikají instituce, které se specializují na vzdělávání dětí s určitým druhem postižení, nejvíce ve Švýcarsku a v Anglii (zařízení pro tělesně postižené, mentálně postižené, nevidomé, neslyšící, hluchoslepé apod.). Vznik podobných institucí znamenal také oddělení tohoto typu výchovy od hlavního vzdělávacího proudu. Mluvíme o segregaci a tedy duálním vzdělávacím systému. (Kudláčková, 2010, s. 61 - 63 )



Období průmyslové revoluce (19. století) s sebou přineslo velké strukturální změny ve společnosti. Výrazně se mění podoba měst a vlastně celé společnosti. Tyto změny s sebou nesou i změny v chování lidí, které se změnilo na základě transformace prostředí. To přináší potřebu nových vědních disciplín, které přirozeně vystupují do popředí, aby popsaly ony změny. Výrazný posun zaznamenávají především psychologie, sociologie, pedagogika a medicína. Segregace a separace vzdělávání jedinců se zdravotními a vzdělávacími obtížemi dosahuje svého vrcholu. (Kudláčková, 2010, s. 63)

První polovina 20. století skrze dvě světové války nedává možnost plynulého vývoje této problematiky. Avšak jeho druhá polovina již znamená další výrazný posun. Všeobecná deklarace lidských práv a později Deklarace práv dítěte zakotvují pevně problematiku práv a s nimi spojenou problematiku vzdělávání do základních dokumentů evropských států. Segregace a separace však již nemohou přinést do vzdělávání jedinců se zdravotními a vzdělávacími obtížemi nic víc, než tomu bylo na konci 19. století. Ke slovu tedy přichází nový přístup a tím je integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, který se později proměnil v inkluzivní přístup k této skupině. (Kudláčková, 2010, s. 64 - 66)

I když se inkluzivní přístup zdá z mnoha pohledů nejvhodnějším přístupem, který opět spojuje (alespoň z větší části) obě linie duálního vzdělávacího systému, je jisté, že i on se bude dále vyvíjet, měnit či transformovat. Již nyní, kdy ještě není ani obecně platnou normou, se ozývají hlasy jeho kritiků, kteří se domnívají, že inkluzivní tendence jsou chybnou cestou vývoje a že časem dojde opět k separaci větší části žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Abychom však mohli spravedlivě posoudit, zda je inkluzivní vzdělávání správnou volbou, musíme jej otestovat v praxi pedagogickým výzkumem. Podobným ověřením by měla být i naše práce.

### **3.2 Integrace x inkluze**

Nyní si charakterizujeme pojmy integrace a inkluze. Spíše než odděleně, poznáme a porozumíme jejich významu a také rozdílu mezi nimi ve vzájemném srovnání obou. Proto jsou zde oba pojmy vždy postaveny vedle či proti sobě.

Matoušek (2008, s. 79) ve slovníku Sociální práce uvádí, že integrace je „snaha o začleňování sociálně nebo zdravotně znevýhodněných lidí do společnosti, včetně pracovního začlenění ... opak sociálního vyloučení“. Naproti tomu inkluzi chápe jako „souhrnné označe-

ní pro postupy a strategie, které předcházejí sociálnímu vylučování, resp. pro postupy, jejichž cílem je zahrnout do společnosti lidi předtím vyloučené.“ (Matoušek, 2008, s. 77)

Slowík (2007, s. 31 - 32) v souvislosti s integrací hovoří o spojení minority a majority v jeden celek, který obsahuje prvky i myšlenky obou a obě skupiny také nachází ve společnosti své místo, bez jasných hranic mezi nimi. Inkluze má dle něj zapojovat lidi s postižením do všech aktivit a činností, pokud to je možné, bez pomoci speciálních prostředků a pomůcek. Právě v užití těchto prostředků vidí posun mezi integrací a inkluzí, totiž že integrace hledá prostředky, které by pomohly jedince začlenit, kdežto inkluze pomocí prostředí přistupuje ke všem v jeho středu stejně.

„Takový přístup je mimořádně výhodný i pro děti bez postižení, které si tak mohou vytvářet relevantní, nezaujaté postoje k osobám s handicapem, a přijmout tedy za svou i centrální myšlenku inkluze - že totiž být odlišný je normální.“ (Groof, Lauwers, 2003 cit. podle Slowíka, 2007, s. 32)

Lechta (2010, s. 26 - 27) uvádí klasifikaci dle Scholze na ose exkluze - segregace - integrace - inkluze - různorodost je normální, dle které vedle sebe při integraci paralelně existují dvě skupiny edukace - integrovaná a segregovaná. Při neúspěchu žáka v integrované skupině tento přechází do skupiny segregované.

„Základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principiálně chápe jako normalita. Zbytky starého školního systému a jeho segregující instance postupně zanikají. Je třeba si uvědomit, že akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy.“ (Scholz, 2007 cit. podle Lechta 2010, s. 26 - 27)

Žádnou z těchto definic nemůžeme považovat za špatnou či nedostatečnou a ve své podstatě bychom mohli pracovat se všemi. Diference mezi integrací a inkluzí je patrná ve všech. Rozdíly můžeme spatřovat snad jen v oblasti, ze které jsou tyto definice nazírány. Vališová a Kasíková (2007) se o integraci zmiňují v souvislosti s multikulturní výchovou a tématem menšin, ale ani tato oblast nemůže být z našeho pojetí vyčleněna, protože i ona spadá pod kategorii „žák se speciálními potřebami“.

Nejblíže našemu pojetí je definice Scholze, která je více obecná, a také chápání integrace a inkluze, jak jej uvádí Slowík, které je díky zmínce o speciálních prostředcích vyvozeno více z praxe. Na čemž se ostatně shoduje i s Lechtou, který nám Scholzovo členění před-

stavil a shrnuje oba pojmy takto: „Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.“ (Lechta, 2010, s. 29)

Inkluze se začíná řadit mezi hlavní kroky státní politiky vzdělávání a je zahrnut také v oficiální dokumentaci vztahující se k dané problematice (Evans, 2007).

### 3.3 Aktéři inkluzivní edukace

Inkluze je slovo, které se v posledních letech zařadilo mezi mezinárodně známé a módní pojmy (Thomas, 2004). V této části budeme i dále věnovat inkluzi a to konkrétně účastníkům inkluzivní edukace. Budeme přitom vycházet z obecné pedagogiky, a sice z trojúhelníkového schématu pedagogické interakce. Pro naše potřeby ho budeme nazývat schématem inkluzivní výuky.

Zde je schéma skupin aktérů pedagogické interakce, v našem případě inkluzivního vzdělávání - inkluzivní výuky:



Obrázek 1 *Inkluzivní výuka*  
(Matuška, 2010, s. 121)

V každém vrcholu trojúhelníku se nachází jedna skupina aktérů pedagogické interakce. V bodě A to jsou žáci, v našem případě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, začleňování do kolektivu třídy. V bodě B pedagog, ale i jiní pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, kteří mohou působit na žáky v rámci výuky či vstupovat do interakce prostřednictvím školního prostředí. A v bodě C se nachází kurikulum - obsah samotné interakce.

Všechny tyto tři složky se mohou v případě inkluzivního vzdělávání modifikovat. Mohou se měnit zpravidla dle potřeb začleněného žáka tak, aby vyhovovaly požadovanému cíli. Žák sám vstupuje do interakce s odlišnou potřebou. Pedagog na ni reaguje vhodnou metodou, kterou podává upravený obsah.

### 3.3.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je jedním z nástrojů, jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami upravit prostředí školy a třídy a to ze strany kurikula. Vycházíme zde z trojúhelníkového schématu inkluzivního vzdělávání a zaměřujeme se zde právě na stranu kurikula a přizpůsobení jeho podoby žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“ (MŠMT, 2005)

Ve vyhlášce 73/2005 jsou uvedeny ještě další charakteristické znaky, především povinné údaje, které musí IVP obsahovat, formální znaky a další, nejsou však pro tuto část naší práce nezbytné. Uveďme si však konkrétní a praktické otázky, na které je třeba si při tvorbě IVP odpovídat:

- „Čeho je žák schopen a čeho schopen není (co dokáže - nedokáže)?
- Jaké má potřeby pro normalizaci života z biologického, psychologického a sociálního hlediska? Jaké jsou jeho potřeby v učení?
- Jak je třeba se připravit na vyučovací hodinu, aby byly uspokojovány jeho edukační potřeby?
- Kdo a čím učiteli pomůže nebo mu poskytne podporu; s kým bude spolupracovat?
- Jaká byla žákova předešlá edukace a kde se uskutečňovala?
- Jaké má žák výsledky odborných vyšetření? Jaké jsou jeho práce?

- Co mohou učitel, členové inkluzivního týmu očekávat od vypracování a realizace IVP? Jsou reálné předpoklady pro dosažení těchto cílů?“ (Lang, Berberichová, 1998 cit. podle Matušky, 2010, s. 127)

Jak můžeme vidět, *individuální vzdělávací plán* a *individuální vzdělávání*, zmíněné v předchozí části kapitoly, se od sebe i přes podobnost názvu liší. Jsou sice v mnohém i podobné, ale *individuální vzdělávání* je situováno výhradně na první stupeň základní školy, zato *individuální vzdělávací plán* je nástrojem využívaným na všech stupních vzdělávací soustavy. Krom jiného také počítá s účastí žáka na výuce, což u *individuálního vzdělávání* není nezbytné. IVP ale není jediným nástrojem, kterým můžeme kurikulum žáku přiblížit.

### 3.3.2 Asistent pedagoga

Institut asistenta pedagoga je jistě tím nejosobnějším způsobem, jak obsah školní docházky žáku se speciálními vzdělávacími potřebami přiblížit. Zvláště v situaci, kdy je asistent odborníkem v pedagogické nebo speciálně-pedagogické oblasti. Pomocí vhodných metod a postupů se může stát nezbytným zprostředkovatelem či možná lépe průvodcem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami školním prostředím.

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání. (MŠMT, 2005)

Jak shrnuje Matuška (2010, s. 124): „*Asistent žáka s postižením a asistent pedagoga* (v SR asistent učitele) vykonává v rámci inkluzivní edukace „obslužné práce“ pro žáka a funkci jakéhosi „pomocného“ učitele. Jeho činnost je zpravidla zaměřená na překonávání pohybových komunikačních bariér, překážek a obtíží dítěte v učení. Charakter pomocných a podpůrných činností osobního asistenta žáka vyžaduje speciálněpedagogické vědomosti a dovednosti; proto asistenty, kteří většinou nemají odborné vzdělání, je třeba na práci instruktivně náležitě připravit. Asistent je důležitým činitelem inkluzivního procesu: bez něj je to obtížné a děti s vícenásobným postižením, děti s pohybovým postižením a děti

s těžkým narušením komunikační schopnosti by se nemohly úspěšně společně vzdělávat a intaktními dětmi.“

Asistent, ať už žáka či pedagoga, je tedy druhým bodem inkluzivního schématu. Po úpravě kurikula prostřednictvím IVP se může stát asistent důležitým prvkem inkluzivního vzdělávání, někdy také prvkem nezbytným. Třetím bodem schématu je žák sám. Jeho přístup je vždy jedinečný. Jednak je dán charakterem speciální vzdělávací potřeby a samozřejmě také charakterem žáka jako takovým.

#### **4 INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ, KTEROU NAVŠTĚVUJE ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Školní třída představuje významnou součást sociálního prostředí dítěte, rozšiřuje jeho společenský život a umožňuje mu postupně zaujmout adekvátní postavení ve společnosti, neboť svým způsobem zastupuje širší společnost. Ze sociálně psychologického hlediska je pak prostředím, ve kterém dochází k sociálnímu rozvíjení osobnosti prostřednictvím učení se kulturním obsahům. (Řezáč, 1998, s. 208)

Školní třídu považujeme za skupinu formální, neboť byla vytvořena vnější autoritou. Vedle formální struktury vztahů zde však existuje i neformální struktura, která má na jednotlivé žáky i na fungování třídy jako celku významný vliv. S touto neformální strukturou vztahů není často učitel jako formální autorita obeznámen. Neformální skupiny v rámci třídy vznikají přirozeně, na základě zájmu a emocionálních vazeb jejích členů. (Klapilová, 2000, s. 35)

V naší práci se chceme zaměřit právě na zkoumání neformálních vztahů v rámci školní třídy.

Nejprve si vymežíme pojem interpersonální vztahy. Argyl a Hendersonová (1985) definují vztahy celkově jako pravidelné sociální setkávání v průběhu času, za aspekty vztahů lze považovat tedy průběh v čase a interakci mezi lidmi, která bývá pravidelná (cit. podle Willerton, 2010, s. 9).

Pro účely této práce se zdá být vhodnější definice interpersonálních vztahů dle Slaměníka (2011, s. 99), podle kterého je interpersonální vztah interakce dvou lidí, která vytváří ustanovenou vazbu mezi těmito jedinci s jejich specifickými vlastnostmi a historií. Takový vztah potom může být pouze povrchním vztahem, tedy vztahem pouhé známosti s žádnou vzájemnou závislostí. V opačném případě se ale může jednat o vztah těsný, který se vyznačuje vzájemnou péčí, odpovědností, důvěrou, ale především vysokou vzájemnou závislostí a korespondencí zájmů obou jedinců.

V souvislosti se vztahy můžeme hovořit také o jejich dynamice, tu lze charakterizovat jako vzájemné sblížování či vzdalování společně sdíleným potřebám a cílům, které je doprovázeno emočními reakcemi. Dle Rusbulta (2004) jde zejména o konfliktní situace a o střety zájmů, při kterých se vymezují pozice obou jedinců. (cit. podle Slaměník, 2011, s. 109)

Co se týká vlivu interpersonálních vztahů na jedince, Willerton (2010, s. 124 - 127) uvádí provedené studie, které poukazují na spojitost vztahových konfliktů s různými aspekty zdraví, ať už v oblasti kardiovaskulárního systému či hormonálního a imunitního systému. Kromě negativních dopadů se vztahy podepisují také pozitivně, a to na pocitech štěstí, sebeúctě a celkové duševní rovnováze.

Jedním z typů interpersonálních vztahů je přátelství. Je udržováno na základě jistých pravidel, jejichž dodržování určuje intenzitu a uspokojivost tohoto vztahu. Tato pravidla bývají individuální, většinou jde však o hájení přítele v době jeho nepřítomnosti, projevení emocionální podpory, důvěra nebo poskytnutí pomoci. Na druhé straně může takový vztah utrpět vzájemnou netolerancí, prozrazením důvěrných sdělení či negativní podporou. (Devito, 2008, s. 211)

Horizontální interpersonální vztahy, tedy vztahy vrstevnické, se odehrávají mezi jedinci se stejnými zkušenostmi i postavením. Tyto vztahy jedincům poskytují možnost rozvíjet vztahové schopnosti a dovednosti. (Willerton, 2010, s. 49)

#### 4.1 Třídní klima

Ve spojitosti s interpersonálními vztahy mezi žáky ve třídě byla do této práce zařazena také kapitola o sociálním klimatu školní třídy.

Každá školní třída je zcela jedinečná a specifická. Žáci v různých školních třídách mají odlišné způsoby chování, odlišné charakteristiky, jinak jednají, mají různé uspořádání, dynamiku... Důvodem, proč tomu tak je, je skutečnost, že každá školní třída je tvořena množstvím odlišných osobností. Každý žák je jedinečný svým chováním, myšlením a povahou a každá z těchto osobností tvoří spletenec vztahů, které následně ovlivňují život nejen v dané třídě, ale také mimo ni.

Když se řekne klima, většina lidí si vybaví jednu z možností, která se pod tímto pojmem skrývá a to pojem z meteorologie podnebí, kdy se jedná o dlouhodobě trvající stav počasí a obdobně se tento pojem vysvětluje také v souvislosti se školní třídou (Čapek, 2010, s. 12). Jde o označení dlouhodobých jevů, které jsou typické v dané školní třídě, která zahrnuje mimo žáků také učitele. Tyto jevy trvají měsíce až roky. Pojem třídní klima musíme odlišit od pojmu podobného a to třídní atmosféra, která je, naopak od třídního klimatu, jev krátkodobý a proměnlivý. (Čáp a Mareš, 2007, s. 568)

Oba tyto jevy spolu však velmi úzce souvisí. Pokud ve třídě dojde např. k porušení kázně, na kterou musí vyučující vhodným způsobem reagovat a zakročit, často v takové situaci



dojde k poklesu jeho oblíbenosti u žáků, což má vliv na změnu atmosféry ve třídě a tím pádem i na celkové klima, které se však postupem času vrátí na původní hodnotu. (Čapek, 2010, s. 12)

Klima je pojem, který zastřešuje souhrn sociálních a emočních vztahů ve třídě. Ovlivňuje všechny ve škole a všichni zúčastnění jej zřetelně vnímají. Přes to všechno jde o hodnotu, která se velice obtížně měří a celkově je těžko uchopitelná. (Hartl a Hartlová, 2009, s. 630) Třídní klima je pojem zahrnující subjektivní hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků a emocí a vzájemné ovlivňování všech zúčastněných, které v nich jako ve spolutvářících vyvolávají edukační a mnohé jiné činnosti v konkrétně daném prostředí. Jinak řečeno jde o ustálené postupy způsobu vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech účastníků na situaci, která se ve třídě odehrála, odehrává a bude odehrávat. (Čapek, 2010, s. 13)

Pokud se zaměříme na učení a chování žáků, musíme vzít v úvahu, že se nejedná pouze o individuální záležitost, a to z toho důvodu, že zde existuje vliv mikrosociálního prostředí, ve kterém se zúčastnění žáci pohybují. Mikrosociálním prostředím v tomto případě myslíme školní třídu - vrstevnickou skupinu, ve které se žák nachází, s níž se kamarádí a která má v neposlední řadě vliv na tvorbu jeho názorů. Tato referenční skupina zaznamenává větší vliv než učitelé či rodiče a to zejména v období dospívání. Pokud budeme mikrosociální prostředí brát jako školní třídu, pak se jedná o sociální klima školní třídy. (Čáp a Mareš, 2007, s. 565)

Termín sociální klima školní třídy vyjadřuje ustálené postupy vnímání, hodnocení, zobecněných postojů a emocionální reakce na to, co se ve třídě odehrává. Jde o jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu po dobu několika měsíců až let. Tvůrci sociálního klimatu školní třídy jsou jak žáci, tak učitelé. Konkrétně se jedná o žáky celé třídy, skupiny žáků a jednotlivé žáky. Stejně je to i s učiteli, protože na tvorbě třídního klimatu se podílejí jak všichni učitelé, kteří v dané třídě vyučují, tak i učitelé jako jednotlivci. (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 147)

Jak již bylo zmíněno, je důležité vymezit to, kdo třídní klima vytváří. Mezi hlavní aktéry třídního klimatu se řadí především žáci navštěvující danou školní třídu, dále zde patří podskupiny žáků či jedinců stojících mimo, na které se třídní kolektiv zpravidla člení, a v neposlední řadě zde musíme zahrnout také učitele, jež třídu vyučují.

Někteří autoři zastávají názor, že utváření třídního klimatu je jednou ze základních úloh učitele, protože právě ten má moc ovlivňovat třídní klima. To, jaké klima učitel ve třídě navodí, může zásadně ovlivnit motivaci žáků a jejich celkový přístup k učení a právě

z tohoto důvodu jsou schopnosti učitele považovány za velmi důležitou součást při vytváření kladného klimatu třídy. (Kyriacou, 2008, s. 79)

Zvlášť významnou rolí pak disponuje konkrétně třídní učitel, který pro žáky představuje velice důležitou osobu, protože je ztělesněním jejich obhájce, motivátora a sociálního vzoru. Mnoho z třídních učitelů si však tuto svou důležitou roli neuvědomuje a své postavení, jakožto třídní učitel, vidí pouze jako administrativní záležitost a svou úlohu, jakožto tvůrce třídního klimatu berou jako přeceňovanou. (Čapek, 2010, s. 17)

Pod pojmem dobrý pedagog se nemusí nutně skrývat pouze odborník na znalosti a vědomosti. Pedagog by mimo tyto znalosti a vědomosti měl být schopen vnímat a vhodným způsobem formovat osobnost žáka, rozvíjet jeho schopnosti a vědomosti a především vycházet z jeho podstaty. V současnosti se v případě učitele klade důraz na jeho autenticitu, stále častěji je vznášen požadavek na to, aby učitel byl sám sebou a překonal tak zastaralé pojetí učitelské profese jakožto pouhé řemeslné činnosti a tím se postupně dostat k modelu učitele, který je specifický profesionalitou vycházející z jeho osobnosti jako odborníka na výchovu, který se podílí na budoucí osobnosti dítěte. Učitel se má zajímat nejen o to, co učí, ale především jak a koho učí. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15)

Kromě žáků a učitelů můžeme mezi aktéry třídního klimatu zahrnout také rodiče, přestože jej neovlivňují přímo. Rodič je spolu-příjemcem školního vzdělávání svého potomka, sleduje dění ve škole a vyjadřuje své názory a postřehy. Rodič může negativním způsobem ovlivnit třídní klima např. pokud má na své dítě vysoké nároky, co se školních výkonů týká a přetěžuje dítě snahou přetvořit ho k obrazu svému. Dalším příkladem je pomlouvání školy či učitele rodičem, přenos vlastních nepodložených obav ze školy na dítě a diktování s kým se dítě může nebo nemůže přátelit. K pozitivnímu či negativnímu hodnocení dítěte ostatními spolužáky dochází také na základě ošacení a školního vybavení, které zajišťuje právě rodič. V neposlední řadě klimatu rodič přispívá také rodinnou výchovou. (Čapek, 2010, s. 24)

V termínu třídní klima jsou zahrnuty také ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů, které jsme již zmínili na to, co se ve třídě v minulosti odehrálo, co se v současnosti odehrává anebo co se ještě odehraje v budoucnosti. Důraz se klade na to, jak klima vnímají a interpretují sami aktéři, tedy na *subjektivní* aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima *objektivně* je. (Čáp a Mareš, 2007, s. 569)

Z hlediska časového zde můžeme najít podobnosti se školním klimatem – dlouhodobá povaha, řádově měsíce až roky. Jak je již výše zmíněno, protikladem je pak atmosféra třídy,

kteřá je krátkodobým jevem, je situačně podmíněná a může se měnit v průběhu vyučovacího dne či dokonce vyučovací hodiny.

Přístupů ke zkoumání klimatu třídy je mnoho, ale mezi hlavní se řadí sociometrický přístup, organizačně sociologický, interakční, pedagogicko-psychologický, školně-etnografický či environmentalistický přístup. Při **sociometrickém přístupu** je objektem výzkumu školní třída jako sociální skupina, ovšem ne učitel. Především jde o studium struktury třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na žáky. Z výzkumu lze zjistit sympatie mezi žáky ve třídě, chování žáků či chování třídy jako celku. **Organizačně-sociologický přístup** zkoumá školní třídu jako organizační jednotku a učitele vnímá jako řídicího pracovníka. Je zjišťován rozvoj týmové práce ve vyučovací hodině, jistota žáků při plnění úkolů, výkonnost třídy jako celku nebo výkony žáků v konkrétních vyučovacích předmětech. Interakční přístup zaměřuje pozornost na školní třídu a učitele a jejich vzájemné interakce v průběhu vyučovací hodiny. Z výzkumu lze zjistit postoje žáků a efektivita pedagogovy práce. **Pedagogicko-psychologický přístup** se zabývá školní třídou a učitelem, přičemž se zajímá o spolupráci ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách, o sociální závislost žáků či o jejich sebepojetí. Pro **školně-etnografický přístup** je objektem studia školní třída, učitelé a celkový přirozený život školy. Jde o to zjistit, jak funguje klima a jak je hodnoceno žáky i učiteli. V neposlední řadě existuje také **environmentalistický přístup**, který za objekt studia považuje školní třídu jako prostředí pro učení, žáky této třídy a jejich vyučující. Bývá zjišťována kvalita klimatu, jeho struktura a jeho aktuální a preferovaná podoba, stejně tak jako postoje aktérů klimatu, názory a očekávání. (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 144 - 146)

Poznatky o sociálním klimatu třídy můžeme využít několika způsoby. Lze jimi například vyjádřit popis reálného stavu třídy, který může sloužit při seznamování učitele s novou třídou či v případě, kdy se daná třída od ostatních nějakým způsobem odlišuje. Může jít o prospěchové a kázeňské problémy nebo o počet žáků. Díky nim lze také porovnat názory žáků a učitelů na klima třídy, přičemž dosavadní výzkumy naznačují, že v některých odpovědích se učitelé a žáci výrazně liší. Dále jimi lze zjišťovat rozdíly mezi školami. Přitom může jít o srovnání škol tradičních a alternativních či městských a venkovských a podobně. (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 155)

V neposlední řadě lze tyto poznatky využít také k promyšlenému měnění klimatu třídy, přičemž se nejprve diagnostikuje preferovaný stav, později pro srovnání stav aktuální. Pomocí těchto rozdílů lze uvažovat nad rizikovými jevy v aktuálním stavu klimatu třídy. Dal-

ším pedagogickým krokem je zvolení proměnných, které je nutné změnit a na druhé straně těch, které je vhodné udržet na stávající úrovni. Poté je zapotřebí provádět zásahy do klimatu, avšak citlivě, systematicky a dlouhodobě, přičemž důležitou částí je pozorování účinků těchto zásahů. Po diagnostikování těchto účinků se vyhodnotí směr a také velikost změn. (Mareš a Krivohlavý, 1995, s. 155-156)

## 4.2 Šikana dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Proto, abychom pochopili, proč se právě sociokulturně znevýhodněný žák často stává terčem šikany, podíváme se, jakým způsobem se pojem šikana definuje. Existuje nepřeberné množství různých definic. Obecně lze říci, že šikanou se myslí takové chování jedince, které záměrně ubližuje, ohrožuje, ponižuje anebo zastrahuje jiného člověka/ skupinu lidí. Šikana je věkově neomezená - nevyskytuje se tedy pouze v dětském věku. Samotný pojem pochází z francouzského *chicane* a vyjadřuje zlomyslné obtěžování, týrání (Kocurová, 2002, s. 3). Autoři, zabývající se touto problematikou, ve svých publikacích uvádí definice od obecně specifikovaných až po zcela konkrétní.

Stručnou a obecnou definici šikany uvádí Bajerová (2009, s. 147): „Násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.“

Za šikanu považujeme situaci kdy jedna nebo více silnějších osob opakovaně zneužívají slabší jedince s cílem tohoto jedince poškodit, způsobit úzkost či vyvolat strach (Kuykendall, 2012).

Dále se zaměříme na definice rozvinutější a konkrétnější.

„Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope je, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan, 1995, s. 21)

„Šikanou nazýváme ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obvykle jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové, s hrozbou opakování. Mezi agresorem a obětí je osobní asymetrický vztah moci, to znamená, že oběť ví, kdo jí ubližuje, bojí se ho a je závislá na jeho rozmarech.

Nejběžnější bývá šikana mezi spolužáky jedné třídy, kterou nazýváme vnitrotřídní šikana. Zároveň je také nejnebezpečnější, protože má nejtrýznivější průběh i důsledky, oběť dlouhodobě psychicky nejvíce poškozuje a kazí celkovou atmosféru i klima třídy, v němž žáci žijí.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 21-24)

„Šikanování je všudypřítomné a může nás doprovázet celý život. Začíná v rodině mezi sourozenci, pokračuje ve školce a v dalších školách (bulling), v zájmových skupinách, na vojně, v zaměstnání (mobbing), v partnerských vztazích (domestic violence), v nemocnicích, například psychiatriích, mezi nájemníky domu a končí třeba týráním seniorů v rodině nebo v domově důchodců. Šikanování je nebezpečně rozbuzenou sociální nemocí ve společnosti, jejímž důsledkem je poškozování zdraví jednotlivce, skupin, včetně rodiny a společnosti vůbec.“ (Kolář, 2001, s. 17–18)

Tato definice koresponduje s tím, co jsme předeslali již na začátku této kapitoly, totiž že šikana se může týkat všech věkových kategorií.

Za nejoficiálnější definici šikany považujeme definici, která je uvedena v Metodickém pokynu MŠMT č. 28 275/2000-22, k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení z roku: „Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví oběti.“ (MŠMT, 2000)

Právě definici metodického pokynu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy považujeme pro naše účely za nejpodstatnější.

Obětí šikany se v kolektivu ostatních dětí může stát jakékoli dítě, ale ve většině případů se oběťmi stávají děti, které spojuje nějaký společný rys. Autoři, kteří se zabývají touto problematikou, popisují několik aspektů, které mohou vést k šikaně.

„Obětí šikany se může stát kdokoli. Obvykle jde o dítě, které je nějakým způsobem odlišné. Např. dítě s handicapem, obézní, fyzicky neobratné, tělesně slabé, rasově odlišné, plaché, citlivé. Šikanované může být i jakékoli jiné dítě.“ (Bakošová, 2008, s. 149)

Obětí šikany jsou různé, ale často je spojuje jeden společný aspekt – pochází z rodin s úzkostně přehnanou péčí. Takovíto jedinci nemají v kolektivu mnoho přátel, ve svém jednání jsou nejistí, v různých sociálních prostředích se chovají neadekvátně, v průběhu šikany jsou submisivní, snadno se rozčílí, vyznačují se odlišností ve vzhledu, etnického původu, náboženské příslušnosti, schopností nebo jejich situace vyžaduje zvláštních vzdělávacích potřeb. Pokud mluvíme o šikaně a jejích obětech, je důležité zmínit důvod toho, proč se jen některé z těchto dětí nakonec stávají dlouhodobými oběťmi šikany a jiné ne. Nejdůležitějším a tudíž určujícím faktorem je právě reakce dítěte na počáteční projevy šikany mířené proti jeho osobě. Někteří pozdějším projevům šikany předejdou tím, že se vyhýbají místům a situacím, které mohou šikanu vyvolat. Jiní využívají obranných mechanismů jako je agrese či humor. Další možností je také zachování klidu, kdy je důležité se nerozčílit a nedat na sobě znát strach, což se dá pokládat za nejúčinnější způsob sebeobranu a to z toho důvodu, že šikana se vyznačuje jistým vztahem mezi agresorem a jeho obětí, kdy agresor má ze svého jednání vůči své oběti pravděpodobně pocit jisté radosti, ale v případě, že oběť na sobě nenechá znát strach a stres, nemá agresor ze šikanování požadovaný požitek a pouto mezi obětí a agresorem zaniká. (Kyriacou, 2005, s. 29)

Obětí šikany se v kolektivu nejčastěji stávají především fyzicky slabší jedinci, kteří se vyznačují bojácností, psychickou zranitelností a neschopností ovládnout a skrýt svůj strach a začít se bránit. Nemožnost sebeobranu plyne právě z psychického stavu oběti šikanování. Obětí šikany se může stát také žák, který se od ostatních vyznačuje nějakou odlišností. Odlišností se v tomto případě může stát nápadnost ve vzhledu dítěte, jeho povahový rys, etnická, rasová či náboženská příslušnost, sociální postavení, snížené rozumové schopnosti či naopak zjevné nadání dítěte, obezita, tělesná neobratnost a množství jiných aspektů. Téměř v každém kolektivu se vyskytuje jedinec, který je na okraji a ostatní ho vnímají jako outsidera a právě takovýto jedinec vykazuje náchylnost k tomu stát se terčem opovržení a izolace ze strany ostatních členů skupiny, která může snadno přejít tenkou hranicí a stát se šikanou. (Kolář, 2001, s. 97)

Podle Říčana jsou k šikaně náchylné tyto typy dětí:

- Neurotické dítě, které je plaché, tiché a do sebe uzavřené, které je v kolektivu izolované, ustrašené, zraňuje ho sebemenší kritika, roztřeše se ze sebemenšího konfliktu a v kolektivu ostatních dětí funguje jako hromosvod agrese.
- Dítě s hyperaktivitou a poruchou osobnosti (syndrom ADHD).
- Dítě s opožděným rozumovým vývojem (láká k žertům svou naivitou).
- Dítě oslabené nemocí.
- Dítě provokující (toto dítě se snaží navázat kontakt s ostatními na základě hesla: „Lepší je být bit než být vzduch.“).
- Dítě sobecké, které špatně navazuje přátelské vztahy s ostatními.
- Dítě s pocitem méněcennosti, s pesimismem a beznadějí.
- Dítě výrazně submisivní a plaché, které má potíže prosadit se v kolektivu ostatních dětí.
- Dítě ze sociálně slabé rodiny, které není schopné s ostatními dětmi soupeřit v oblasti konzumu.
- Dítě, které není solidární s ostatními a to z důvodu strachu či loajality vůči učitelům a základním cílům výuky.
- „Šplhoun“ – dítě snažící se o přízeň učitelů úslužností, okázalou zdvořilostí a horlivostí v plnění jejich pokynů, čímž irituje ostatní žáky, kteří toto jeho smýšlení a snahu nesdílí.
- Dítě, u něhož se kombinuje psychický a sociální handicap.
- Nové dítě v již sehraném kolektivu či dítě, které bylo delší dobu mimo kolektiv. (Říčan, 2010, s. 61-62)

Z popisu obětí šikany dle jednotlivých autorů tedy vyplývá, že šikanováno může být dítě, které se jakkoli liší od ostatních a všichni se shodují v tom, že jednou z možných obětí se může stát a stává dítě, které je nějakým způsobem kulturně nebo sociálně znevýhodněné a to z toho důvodu, že se může odlišovat nejen vzhledem, ale také chováním a smýšlením.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 VÝZKUM VZTAHŮ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Praktická část této práce se zabývá otázkou, jaká je charakteristika vztahů v běžné školní třídě, kterou navštěvuje žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zajímá nás, jaké jsou obecně vztahy ve třídě, kterou navštěvuje žák se SVP, jaké postavení má tento žák v třídním kolektivu a zda má přítomnost tohoto žáka vliv na neformální vztahy v dané třídě.

### 5.1 Přípravná fáze výzkumu

Před samotnou realizací výzkumu, tedy v přípravné fázi, jsme se soustředili na studium dostupné literatury související především s problematikou speciálních vzdělávacích potřeb a interpersonálních vztahů v malé sociální skupině.

Dále jsme se zaměřili na výběr vhodného výzkumného souboru. Primárním požadavkem byla v tomto případě přítomnost sociokulturně znevýhodněného žáka ve třídě.

Na základě rozhovoru s vyučujícími z bývalé základní a střední školy bylo vytipováno několik ZŠ ve Zlíně, které jsme následně kontaktovali a domluvili si konzultaci se zástupci jednotlivých škol. Na základě této konzultace, týkající se přítomnosti vhodné třídy, která splňuje naše požadavky, byla nakonec vybrána ZŠ, která požadavky splňovala a byla ochotná s námi na výzkumu spolupracovat.

### 5.2 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Výzkumným problémem této práce je oblast neformálních vztahů ve třídě, kterou navštěvuje žák se SVP.

Hlavním výzkumným cílem je pak zjištění, jaké jsou neformální vztahy ve třídě, kterou navštěvuje žák se SVP a dílčím cílem tohoto výzkumu je zjistit, zda je tento žák ve školní třídě úspěšně integrován nebo zda mu hrozí vyloučení z třídního kolektivu, popřípadě zda již z něho vyloučen je. Pozornost budeme věnovat i otázce výskytu šikany v třídním kolektivu a tomu, zda šikana hrozí žákovi se SVP a zaměříme se také na to, jaké postoje žáci zaujímají vůči národnostním menšinám.

Tato práce může sloužit jak pro potřeby školy, na níž byl výzkum realizován, tak i pro konkrétní a individuální potřeby zkoumané třídy či jejího třídního učitele a ostatních vyu-

čujících. Může být tedy použita jako projevený ukazatel stupně integrace tohoto žáka nebo také jako prevence negativního vývoje neformálních vztahů v kolektivu třídy.

### 5.3 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného souboru byl záměrný, přičemž podnětem k jeho volbě byla přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

Základní soubor tvoří vybraná základní škola ve Zlíně (školu navštěvuje celkem 429 žáků – 165 na 1. stupni a 264 na stupni 2.) a výběrový soubor se skládá ze žáků 7. třídy této základní školy, kterou navštěvuje 28 žáků (15 chlapců a 13 dívek).

Jak bylo již výše zmíněno, škola byla vybrána na základě široké kulturní a sociální rozmanitosti žáků, kteří školu navštěvují a závěrečnému výběru předcházelo oslovení několika základních škol ve Zlíně a následná konzultace se zástupci jednotlivých škol. Konzultace se týkala právě vhodnosti realizace výzkumu v dané škole (přítomnost sociokulturně znevýhodněného žáka) a ochota školy na výzkumu spolupracovat.

Z pohledu pedagoga (třídní učitelka), který byl při zadání sociometrického testu přítomen, je třída problematická. Často dochází k porušení kázně a je potřeba zásahu ze strany učitelů. Kromě dívky, kterou dle vymezení Průchy (2002, s. 167) můžeme zařadit do skupiny sociokulturně znevýhodněných žáků, třídu navštěvuje také několik žáků se specifickými poruchami učení a dva žáci, kteří do třídy propadli z vyššího ročníku.

Dívka, na kterou je především zaměřena naše pozornost, přišla do třídy koncem loňského školního roku potom, co se s rodiči přistěhovala z Ukrajiny. Odlišná národnost a jazyková bariéra se však nestaly jedinou překážkou v začlenění do kolektivu ostatních žáků. Z pohledu třídní učitelky je dívka spolužáky vnímána negativně také díky zřetelným nízkým socioekonomickým rodinným poměrům.

Kromě této žákyně se ve třídě nachází ještě jedna dívka, která dle třídní učitelky pochází taktéž z rodiny s nízkým socioekonomickým statusem. Postavení této žákyně v kolektivu ostatních spolužáků vidí učitelka taktéž jako problémové, přestože ne v takové míře, jako v případě první dívky.

Probandi byli v našem výzkumu v rámci zachování anonymity jednotlivě označeni čísly od 1 do 28. Anonymita byla pro všechny zúčastněné velmi důležitá. V průběhu šetření bylo potřeba několikrát žáky ujistit, že dotazníky s jejich odpověďmi se nedostanou k žádné třetí osobě.

Dívka, která se ve výzkumu stala předmětem našeho zájmu, je ve výsledcích sociometrického testu označena číslem 17.

Vybraná ZŠ	Počet tříd	Počet žáků	
	<i>oddělení</i>	<i>celkem</i>	<i>na třídu</i>
1. stupeň	7	165	23,6
2. stupeň	12	264	22,0

Tabulka 1 Základní výzkumný soubor

## 6 METODIKA A METODY VÝZKUMU

Pro naše účely jsme se rozhodli realizovat **smíšený výzkum** formou sociometrického testu a hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a to z toho důvodu, že pomocí sociometrie dokážeme zmapovat neformální vztahy v malé sociální skupině a vyjádřit jejich četnost, ale poté je potřeba tyto výsledky více rozvést a podpořit dalšími informacemi, které nám pomohou více porozumět poměrům v dané skupině.

V průběhu samotné realizace jsme se na základě zjištěných skutečností rozhodli výzkum rozšířit ještě o krátký dotazník týkající se postojů žáků k národnostním menšinám.

### 6.1 Sociometrický test

Jednou z užitých metod je tedy **sociometrie**, jakožto kvantitativní výzkumná technika. Sociometrie je soubor výzkumných postupů sloužících ke zjišťování, popisu a analýze intenzity mezilidských vztahů v malých sociálních skupinách. Členové malé sociální skupiny se navzájem znají a spojují je společné cíle, komunikace a vytváření skupinových norem. Uvnitř této skupiny jsou jak formální vztahy, tedy vztahy nadřizenosti a podřizenosti, tak vztahy neformální. Ty vznikají dobrovolně pomocí společné práce, zájmů a sympatií či antipatií. (Chráska, 2007, s. 208)

Použit bude sociometrický test. V praxi to znamená to, že se vybraným respondentům rozdá dotazník obsahující preferenční otázky. Obsah preferenčních otázek je limitován zvolenými kritérii – seznamem lidí, kteří mohou být do dotazníku zvoleni.

Tento test má několik předností, ale také nedostatků. Respondent má možnost promyslet si svou volbu, zvážit své vztahy a preference ke členům skupiny. Výhodou sociometrického testu je rychlost, s jakou jsou informace získány (dotazník je zpravidla krátký, obsahuje pouze několik otázek týkajících se preference) a malé náklady spojené s realizací. Nevýhodou je na druhé straně fakt, že interpersonální vztahy ve skupině jsou dynamické, často vlivem situace dochází k přehodnocení vztahů a to především u mladších věkových kategorií.

Sociometrického šetření se zúčastnilo 22 žáků z celkového počtu 28 – šest žáků v době realizace sociometrie ve škole chybělo.

### 6.1.1 L-J sociometrická technika

Pro výzkum vztahů ve skupině jsme se rozhodli užít konkrétně L-J sociometrické techniky. Long a Jonesová nazvali svou modifikaci Morenovy sociometrické techniky iniciálami svých příjmení. L-J technika se od tradiční Morenovy techniky liší jak formulací sociometrického dotazníku, tak i grafickým způsobem zpracování dat. Podnětem k této inovaci byly požadavky ze stran pedagogů, kteří se chtěli dozvědět, kdy žák vyniká ve třídním kolektivu či kdy je zamítán nebo izolován. (Musil, 2006, s. 11–13)

Motivem pro užití právě této modifikace nám byl limitovaný výběr volených žáků a také jejich preferované pořadí.

### 6.1.2 Metoda vážených skóre

Tato technika spočívá v uvážení preferencí vybírajících žáků. To znamená, že vybíraná osoba v sociometrickém testu je zaznamenána podle míry preference na první, druhé nebo třetí místo, přičemž první výběr osoby je hodnotnější než výběr druhý a ten hodnotnější než výběr třetí. Jonesová dospěla tedy k tvrzení, že L-J metoda vážených skóre má větší souběžnou validitu než metoda výběrů nevážených (Musil, 2006, s. 14).

Výběr	Stanovený skór (váha)
Žádný	0 bodů
Třetí	1 bodů
Druhý	2 bodů
První	3 bodů

Tabulka 2 Stanovený vážený skór (Musil, 2006, s. 13)

Řazení do terčového sociogramu je při L-J technice taktéž modifikováno.

Zóny	Vážený skór	Incidence
1	0 bodů	Signifikantně ignorovaná osoba (na .01 hl.)
2	1 - 5 bodů	Pod očekávaným skórem
3	6 bodů	Základní očekávaný skór
4	7 - 12 bodů	Nad očekávaným skórem
5	13 + bodů	Signifikantně preferovaná osoba (na .01 hl.)

Tabulka 3 Rozdělení zón terčového sociogramu L-J sociometrické tech. (Musil, 2006, s. 14)

### 6.1.3 Konstrukce sociometrického dotazníku

Předtíštěný sociometrický dotazník je dle autorů nejvíce reliabilní forma administrace. L-J technika se pokouší o měření sociální preference neboli obliby, což je proměnná, která je podstatou všech interpersonálních vztahů. Jelikož je někdy obtížné položit sociometrickou otázku dítěti, doporučují autoři jako úvod několik motivujících výkladů, například „Každý člověk něco preferuje, něčemu dává přednost, něco má v oblíbě.“ (Musil, 2006, s. 15)

### 6.1.4 Konstrukce sociometrického testu

Při administraci L-J sociometrické techniky jsme zvolili sociostatický přístup a snažili se získat sociometrická data v intencích deskriptivní sociometrie.

Konstrukce sociometrického testu:

- 1. Sféra výběru** – žáci byli vyzváni k provádění výběrů pouze v rámci své vlastní třídy
- 2. Počet výběrů** – byl zadán počet sociometrických výběrů na maximální počet 3 výběrů
- 3. Druh výběrů** – respondenti při provádění svých výběrů byli vyzváni k provedení pozitivních i negativních voleb
- 4. Intenzita výběrů** – byl vysloven požadavek seřazení jednotlivých výběrů podle intenzity

## 5. Počet a druh výběrových kritérií

1.VK – sociodiagnostické potencionální – výběr tří spolužáků ke sdílení společné školní lavice

2.VK – sociodiagnostické potencionální – výběr tří spolužáků k pobytu na společném pokoji na týdenním školním výletě

3.VK – sociodiagnostické reálné – výběr tří spolužáků dle oblíbenosti v kolektivu

**6. Motivační faktor** – nebylo požadováno sdělení motivace výběrů

**7. Samoodhad** – relacionální analýza nebyla provedena

**8. Sociotechnický cíl** – šetření mělo za cíl deskripci neformálních vztahů zkoumané třídy

## 6.2 Prezentace sociometrických dat

Sesbíraná data byla uspořádána do tabulek **sociometrických matic** (viz příloha P I). Jména probandů, původně v abecedním pořadí, byla posléze po vyhodnocení pro zachování anonymity žáků nahrazena čísly. Tato jsou uvedena v levém sloupci a znázorňují *osobu volící*. Nejprve jsou uvedena jména chlapců, potom jména dívek, což umožňuje stanovit kvalitu a intenzitu vztahů mezi pohlavími. Na vrchním řádku jsou v tom samém pořadí uvedena ta samá čísla znázorňující *osoby volené*, které tvoří sloupce. Na řádcích volících osob se pak pod číselné symboly volených osob vepíše pořadové číslo volby.

Součet voleb v jednotlivých sloupcích se pak zapisuje na první řádek pod tabulku. Na druhém řádku pod tabulkou zaznamenáváme celkový vážený skóre a na třetím je uvedeno průměrné pořadí této hodnoty. Jak už jsme uváděli, první volba obdrží 3 body, druhá volba 2 body a třetí volba 1 bod. Vzájemná volba je v sociometrické matici označena zelenou barvou. (Musil, 2006, s. 16)

Z tabulek matic jsme vytvořili **terčové sociogramy** (viz příloha P II). Znázorňují stupeň neformální autority jedinců tím, že jsou v nich jedinci symbolicky umístěni do různých vzdáleností od středu v sousledných kružnicích. Každý z probandů je rozřazen dle dosaženého skóre podle tabulky č. 2. Na nejvzdálenějších kružnicích od středu jsou tedy umístěni jedinci, kteří neobdrželi žádnou volbu, a čím více je jedinec blíže ke středu, tím vyššího skóre dosáhl. (Chráška, 2007, s. 215)

Pro přehlednější grafické znázornění počtu udělených voleb jsme se rozhodli vytvořit také **hierarchické (osové) sociogramy**, ve kterých jsou zachyceny konkrétní počty udělených

voleb mezi jednotlivými respondenty (viz P III). Sociogram tvoří dvě osy – vodorovná a svislá. Svislá osa zobrazuje počet udělených voleb (v našem případě je nejvyšší hodnota na svislé ose číslo 16, což představuje nejvyšší počet udělených voleb) a na vodorovné se zakreslují jednotliví členové sociální skupiny. (Chráska, 2007, s. 215)

Ze sociometrické matice vychází také výpočet **indexů** (viz P IV), které jsou kvantitativním vyjádřením výsledků sociometrického šetření. Indexy vypovídají o postavení jedince ve skupině a jeho sociálním statusu. (Chráska, 2007, s. 217)

Pro interpretaci dat jsme použili **pozitivní sociometrický status** (status volby)  $S_v$ , ten je dán počtem získaných voleb, v závislosti na možném počtu získaných voleb, tj.  $N - 1$ , kde  $N$  je počet členů ve skupině a kde  $p$  je počet získaných pozitivních voleb.

$$S_v = \frac{p}{N - 1}$$

Dále byl použit **negativní sociometrický status** (status odmítnutí)  $S_o$ , kde  $n$  je počet odmítnutí - negativních voleb a  $N$  představuje počet členů ve skupině.

$$S_o = \frac{n}{N - 1}$$

Z obou uvedených vzorců byl poté následně vypočítán i **výsledný status**  $V$ , kde  $p$  je počet obdržných pozitivních voleb,  $n$  počet obdržných negativních voleb a  $N$  počet jedinců ve skupině.

$$V = \frac{p - n}{N - 1} = S_v - S_o$$

Jak již bylo uvedeno výše, výsledky výpočtů se nachází v příloze P III (Chráska, 2007, s. 218).



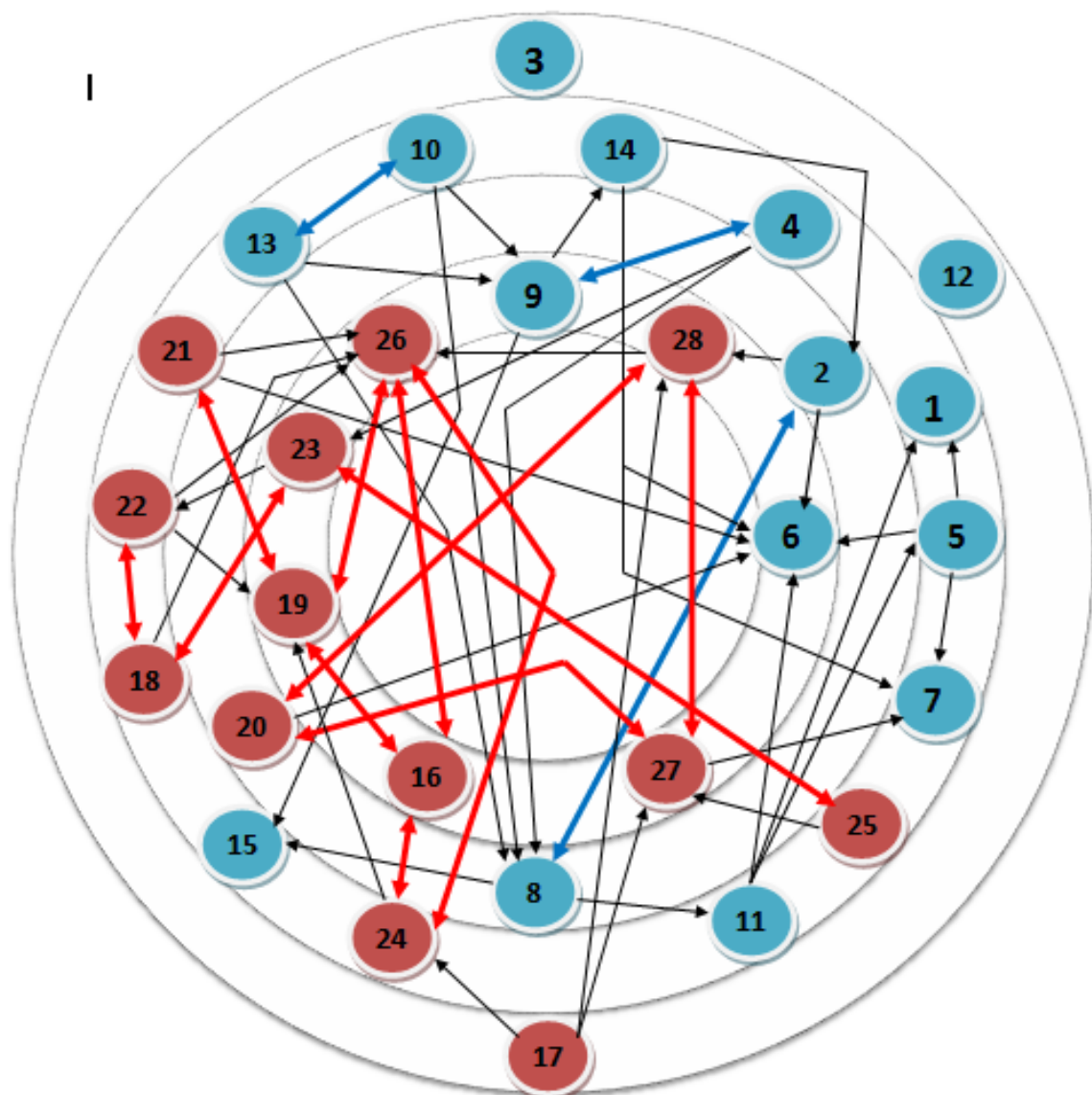
### 6.3 Shrnutí výsledků sociometrického testu

Před shrnutím výsledků sociometrického šetření se nejdříve podívejme na dílčí výsledky jednotlivých položek dotazníku.

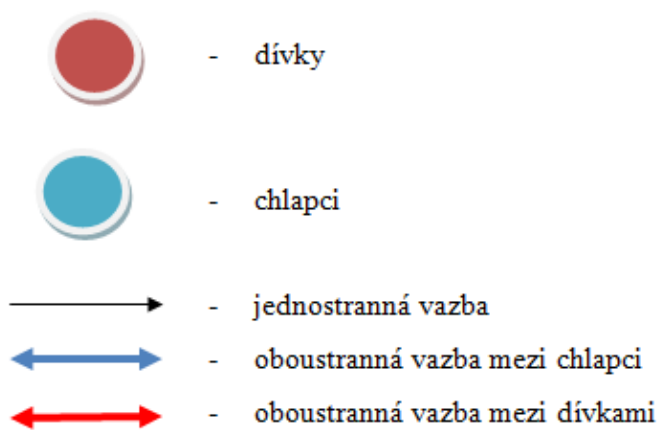
#### „Se kterým spolužákem bys rád(a) seděl(a) v jedné lavici?“

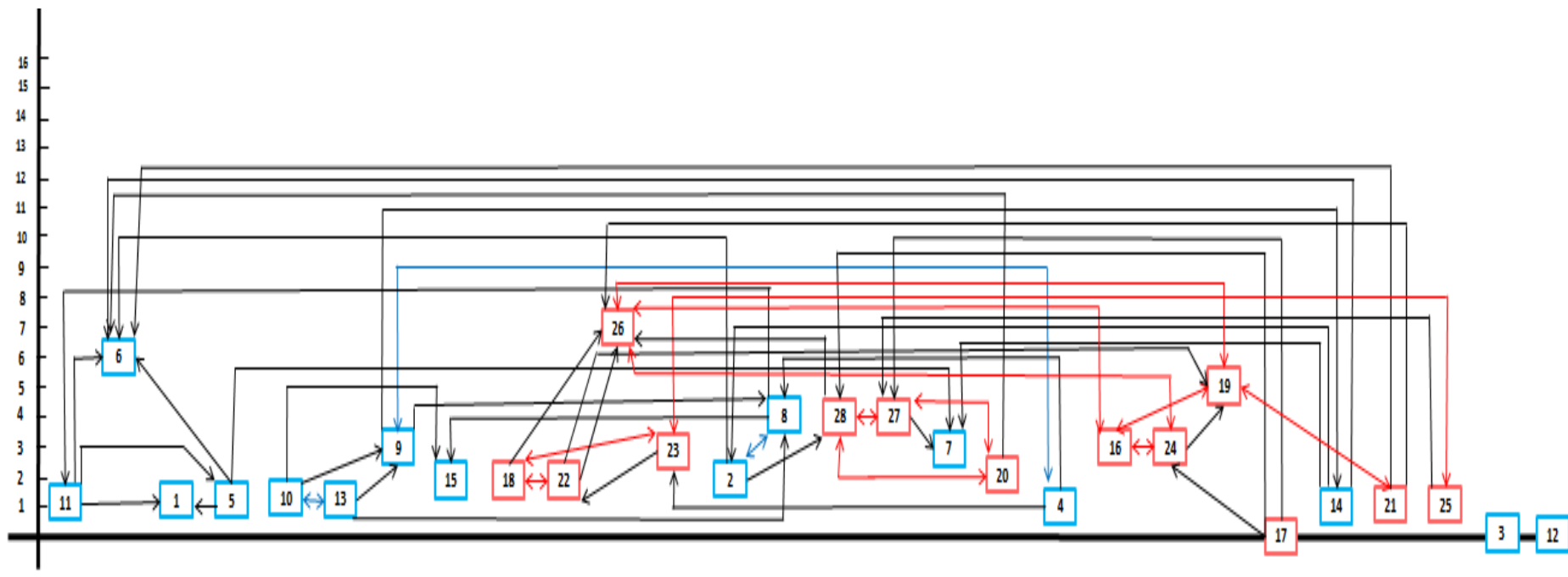
Při odpovědích na tuto otázku bylo uděleno 15 vzájemných voleb, z toho 3 mezi chlapci (č. 2, 4, 8, 9, 10 a 13) a 12 mezi dívkami (č. 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 a 28). Pouze dva chlapci směřovali svou volbu mezi dívky (č. 2 k č. 28 a č. 4 k č. 23) a tři dívky zvolily u této otázky chlapce (č. 20 a 21 k č. 6 a č. 27 k č. 7). Čísla 3, 12 a 17 zůstala bez přidělené volby, tedy mimo výběr. Nejvyššího váženého skóru dosáhla děvčata 19, 26 a 27.

Z výsledků této otázky je patrné, že žádný z žáků nevzal v potaz *dívku č. 17* jakožto případnou sousedku sdílející s ní/ním společnou lavici. *Dívka č. 17* byla v tomto případě kladných voleb ostatními spolužáky zcela opomíjena a skutečná situace v současné době vypadá tak, že *dívka č. 17* souseda či sousedku v lavici skutečně často nemá, což třídní učitelka vysvětluje ve třídě fungujícím systémem, kdy si žáci sami rozhodují, s kým budou lavici sdílet a v případě absencí si podle situace různě přeseďají.



Obrázek 2 Terčový sociogram: Se kterým spolužákem bys rád(a) seděl(a) v jedné lavici?





Obrázek 3 Hierarchický sociogram: Se kterým spolužákem bys rád(a) seděl(a) v jedné lavici?

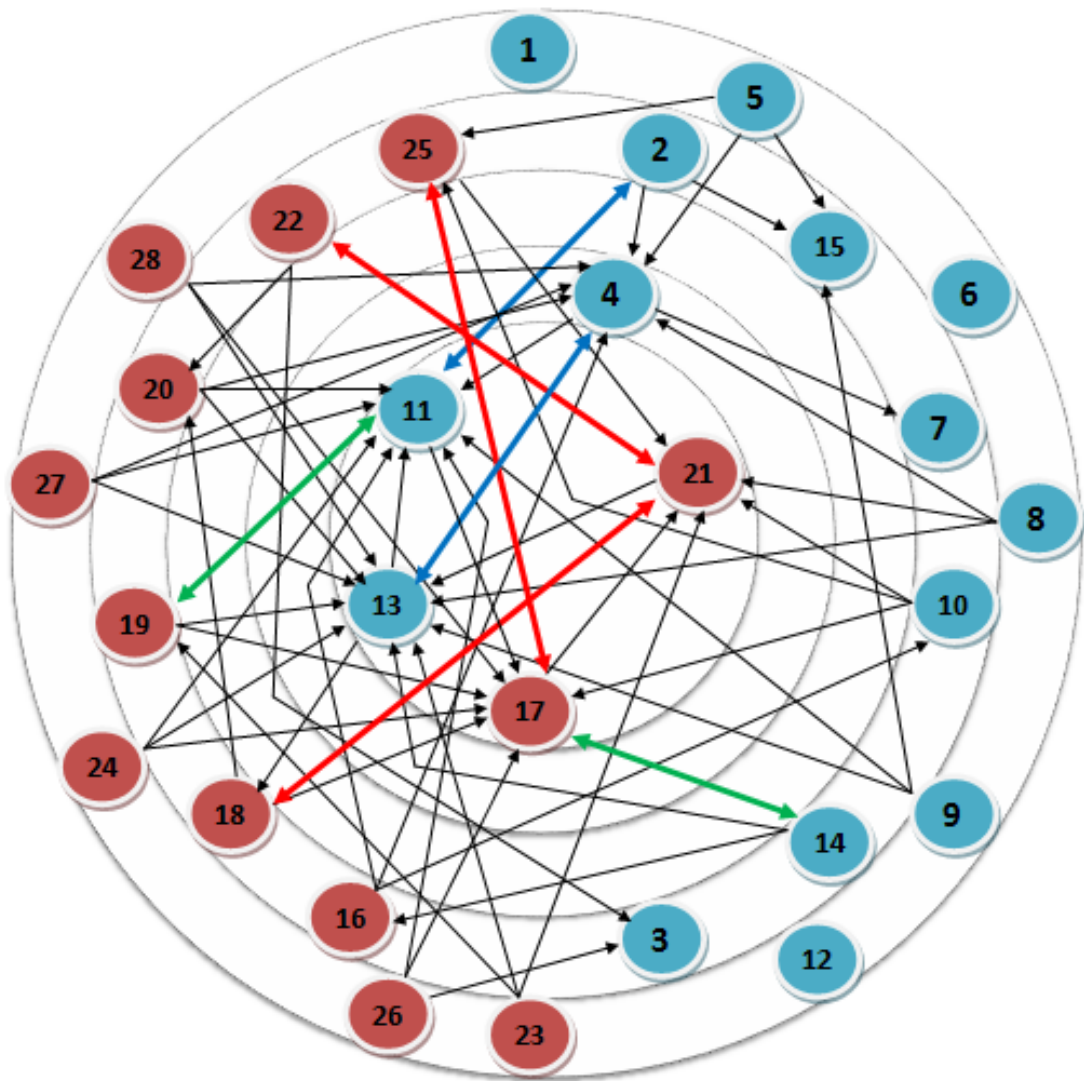
- dívky
- chlapci
- jednostranná vazba
- ↔ oboustranná vazba mezi dívkami
- ↔ oboustranná vazba mezi chlapci

**„Se kterým spolužákem/spolužačkou bys v jedné lavici rozhodně sedět nechtěl(a)?“**







Zde bylo jen 7 vzájemných voleb, z toho dvě mezi chlapci (č. 2, 4, 11 a 13), tři mezi dívkami (č. 17, 18, 21, 22 a 25) a dvě mezi chlapcem a dívkou (č. 11, 14, 17 a 19). Čísla 1, 5, 6, 8, 9, 12, 23, 24, 26, 27 a 28 zůstala bez volby, z čehož lze usuzovat na jejich bezproblémové vztahy v kolektivu. Čísla 11, 13, 17 a 21 získala dohromady téměř nadpoloviční většinu všech udělených voleb.

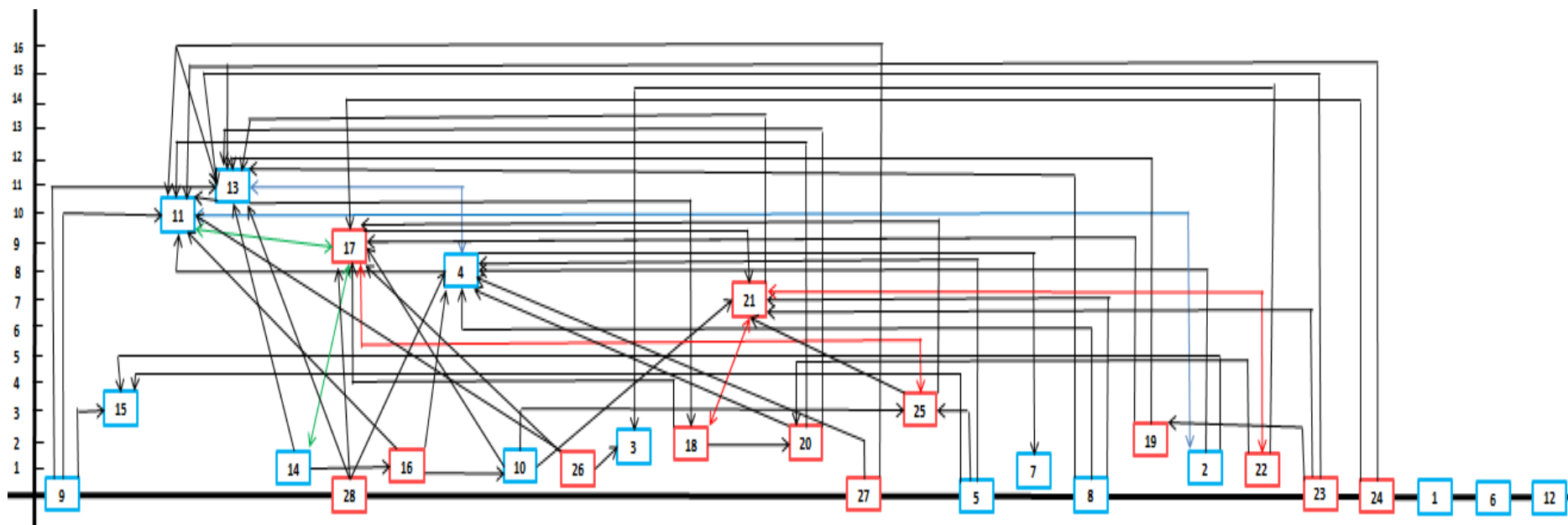
Zde je patrný úplný opak možnosti kladné volby, kdy *dívka č. 17* nebyla v dotaznících spolužáků uvedena ani v jednom případě. U této otázky se záporným charakterem získala *dívka č. 17* od svých spolužáků devět záporných voleb.

Na základě výsledků jak kladné, tak záporné možnosti této preferenční otázky tedy můžeme říci, že *dívka č. 17* nejen, že není spolužáky zvažována jako případná sousedka v lavici, ale dokonce je některými řazena mezi ty, s nimiž lavici sdílet rozhodně nechtějí.



Obrázek 4 Terčový sociogram: Se kterým spolužákem/spolužačkou bys v jedné lavici rozhodně sedět nechtěl(a)?

-  - dívky
-  - chlapci
-  - jednostranná vazba
-  - oboustranná vazba mezi chlapci
-  - oboustranná vazba mezi dívkami
-  - oboustranná vazba mezi chlapcem a dívkou



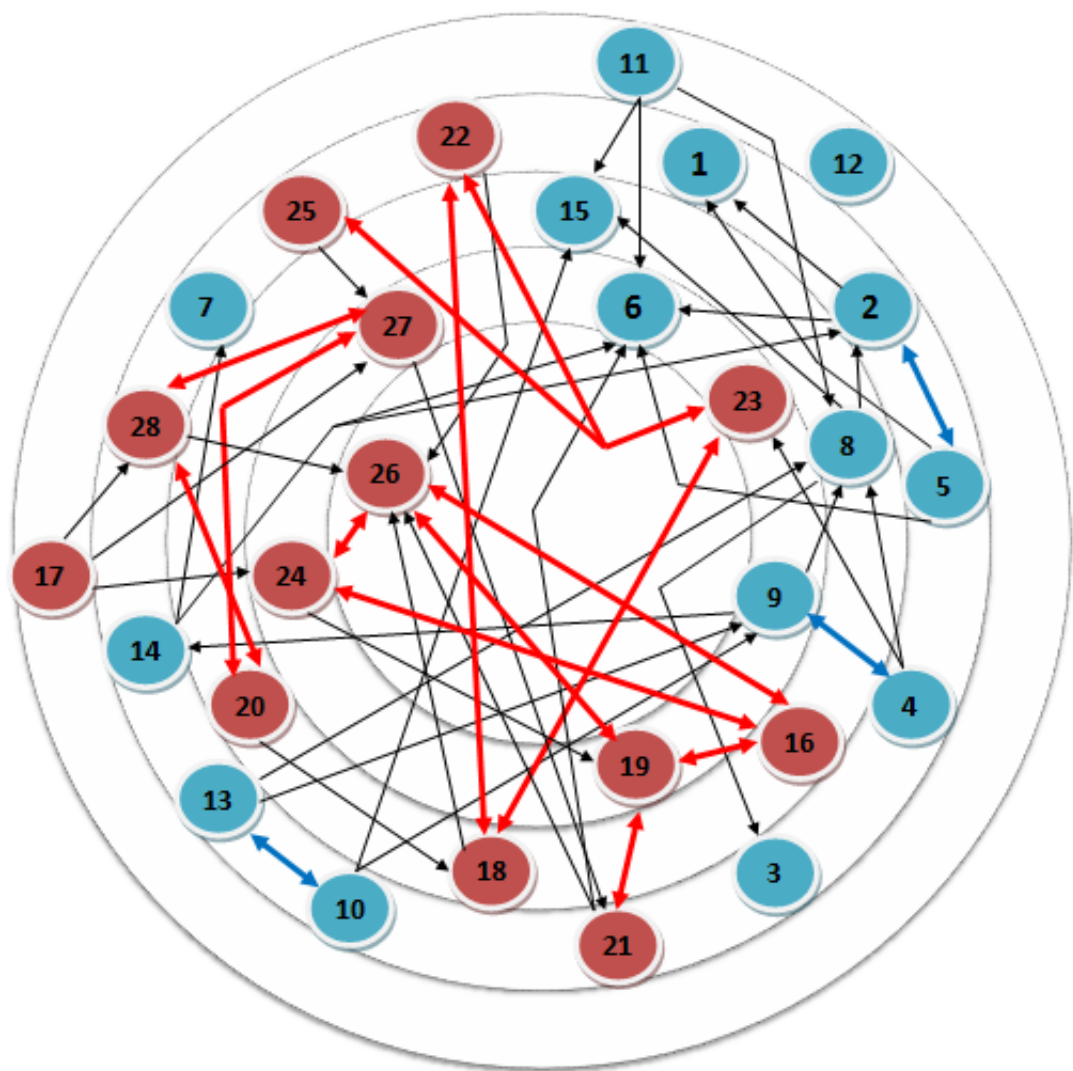
Obrázek 5 Hierarchický sociogram: Se kterým spolužákem/spolužačkou bys v jedné lavici rozhodně sedět nechtěl(a)?

- dívky
- chlapci
- jednostranná vazba
- ↔ oboustranná vazba mezi dívkami
- ↔ oboustranná vazba mezi chlapci
- ↔ oboustranná vazba mezi dívkou a chlapcem

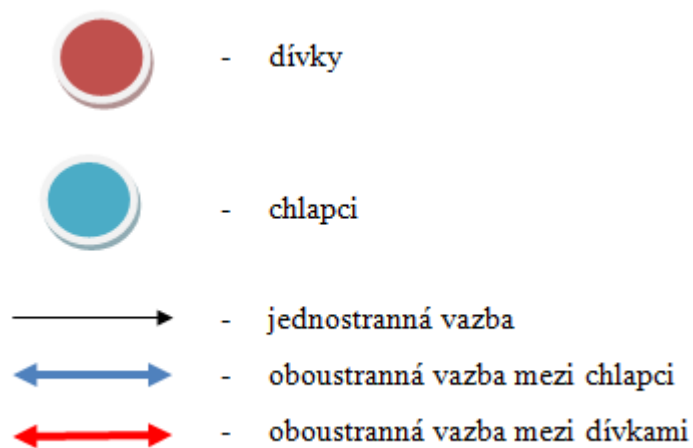
**„Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys vybral(a)?“**

Z šestnácti vzájemných voleb byly tři uděleny mezi chlapci (č. 2, 4, 5, 9, 10 a 13) a třináct mezi dívkami (č. 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 a 28). Pouze jeden chlapec směřoval svou volbu směrem k dívce (č. 4 k č. 23) a jedna dívka zvolila chlapce (č. 21 k č. 6). Až na tyto dvě výjimky se skupinky chlapců a děvčat od sebe vzájemně distancovali (což je vzhledem k věkové kategorii adekvátní předpoklad). Chlapci č. 11, 12 a dívka č. 17 zůstali bez přidělené volby. Nejvyššího počtu voleb dosáhla dívka s č. 26.

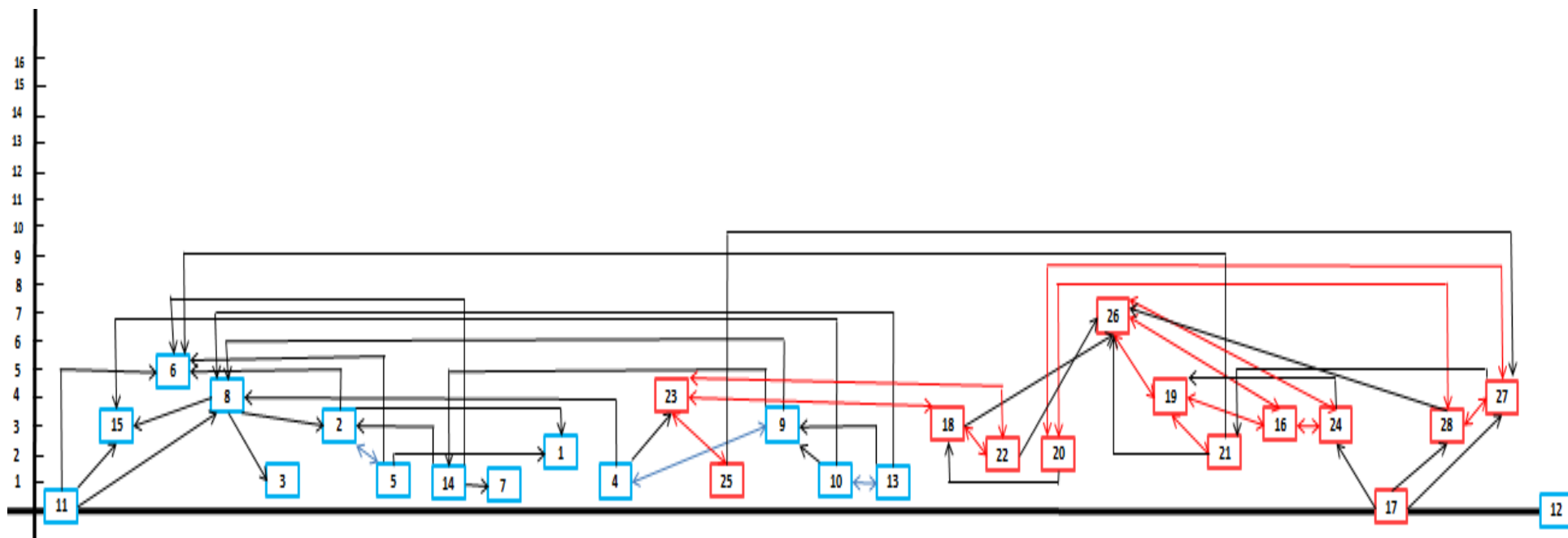
Podobně jako u otázky sdílení společné lavice je v tomto případě *dívka č. 17* v preferenčních hlasech udávaných žáky zcela opomíjena – jejím směrem nebyla směřována ani jedna volba. Zde můžeme předpokládat, že její spolužáci vidí situaci obdobně jako u otázky první a vzhledem k systému, který ve třídě funguje v případě otázky sdílení lavice, kdy žáci mají volnou ruku ve výběru svého souseda a mohou se tak libovolně přesouvat, tak můžeme předpokládat, že pokud nemají zájem sdílet s *dívkou č. 17* společnou lavici, tak je pravděpodobné, že s ní ze stejných důvodů nebudou chtít sdílet ani pokoj na výletě či jiné mimoškolní akci.



Obrázek 6 Terčový sociogram: Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys vybral(a)?







Obrázek 7 Hierarchický sociogram: Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys vybral(a)?

dívky

chlapci

→ jednostranná vazba

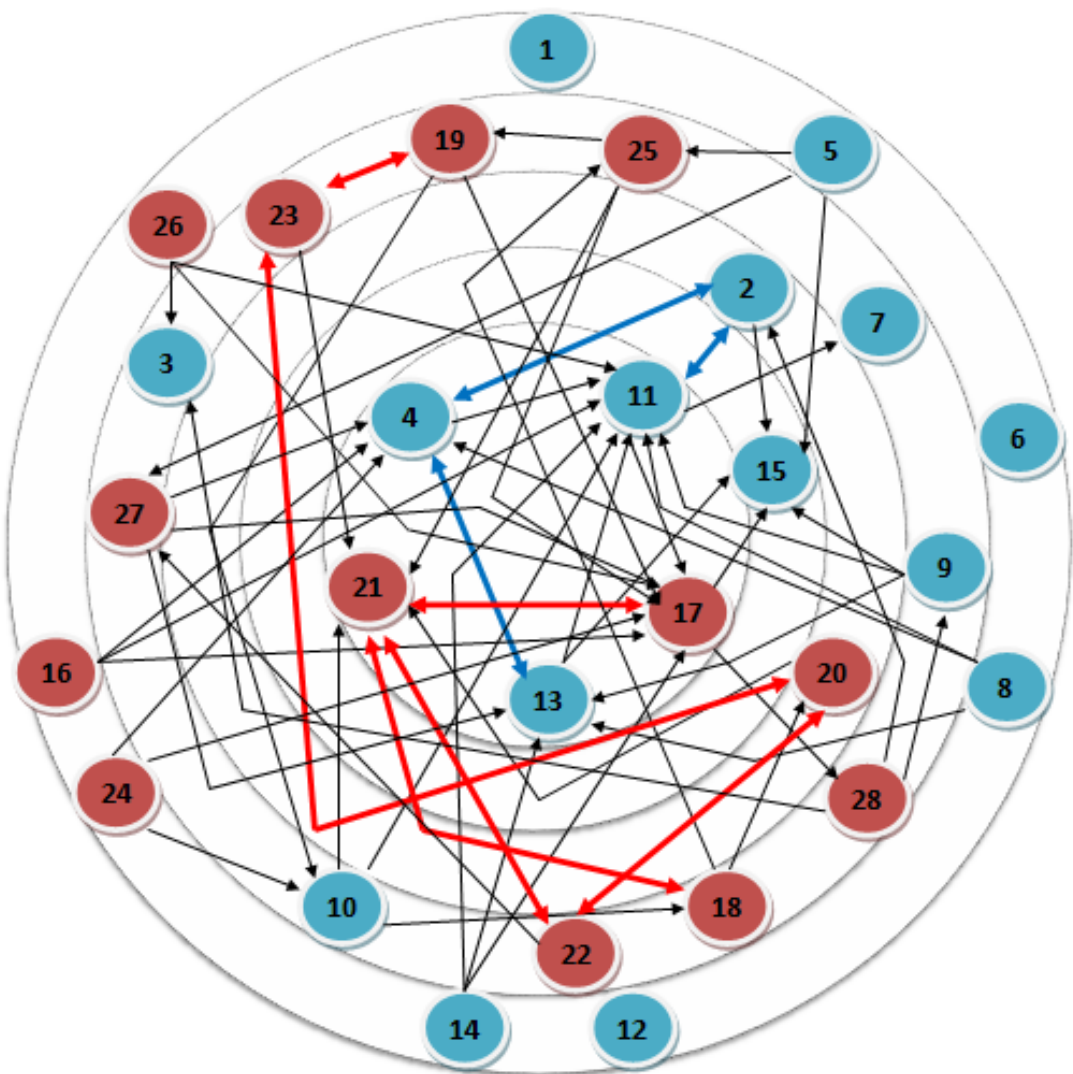
↔ oboustranná vazba mezi dívkami

↔ oboustranná vazba mezi chlapci



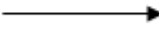
**„Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys určitě nevybral(a)?“**

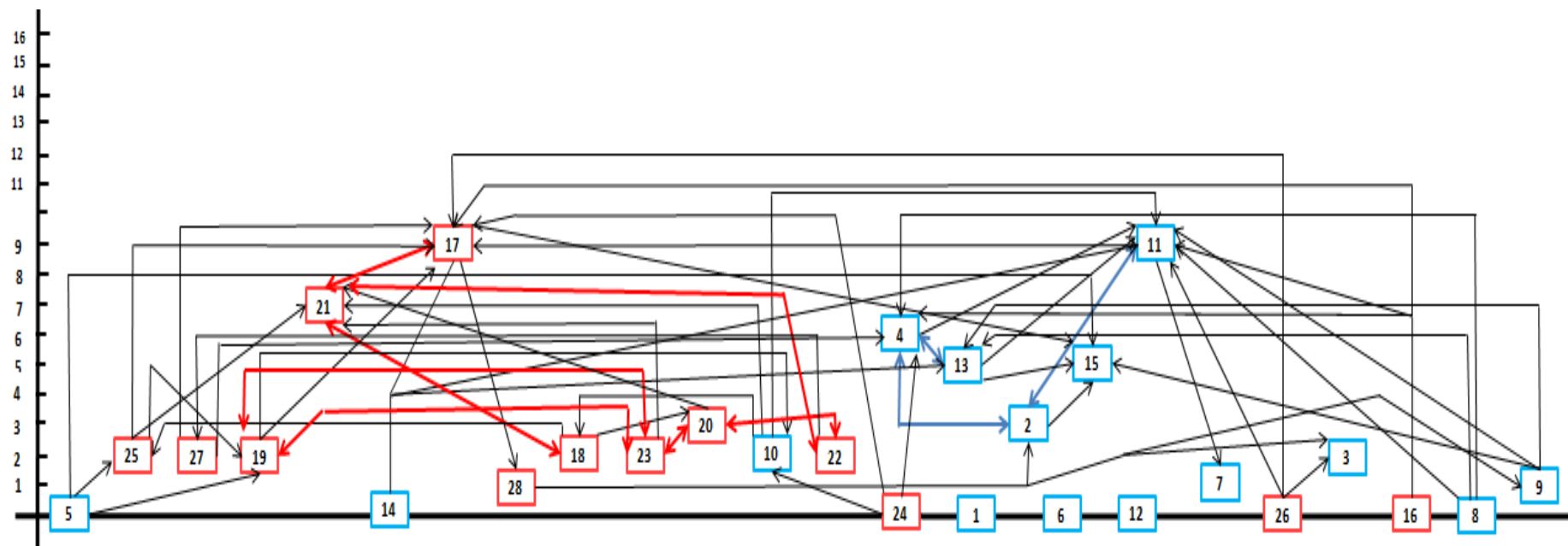
U této otázky bylo uděleno 9 vzájemných voleb, z toho tři mezi chlapci (č. 2, 4, 11 a 13) a šest mezi dívkami (č. 17, 18, 19, 20, 21, 22 a 23). Čtyři chlapci směřovali svou volbu směrem k dívce (č. 5, 10, 13 a 14) a sedm dívek volilo chlapce (č. 16, 17, 19, 24, 26, 27 a 28). Chlapci č. 1, 5, 6, 8, 12, 14 a dívky č. 16, 24 a 16 zůstali bez přidělené volby. Nejvyššího počtu voleb dosáhli chlapci č. 4, 11 a 13 a dívky č. 17 a 21.

V případě této záporné preferenční otázky obdržela *dívka č. 17* opět devět záporných voleb. Můžeme předpokládat, že důvod bude obdobný jako u první dvojce preferenčních otázek.



Obrázek 8 Terčový sociogram: Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys určitě nevybral(a)?

-  - dívky
-  - chlapci
-  - jednostranná vazba
-  - oboustranná vazba mezi chlapci
-  - oboustranná vazba mezi dívkami



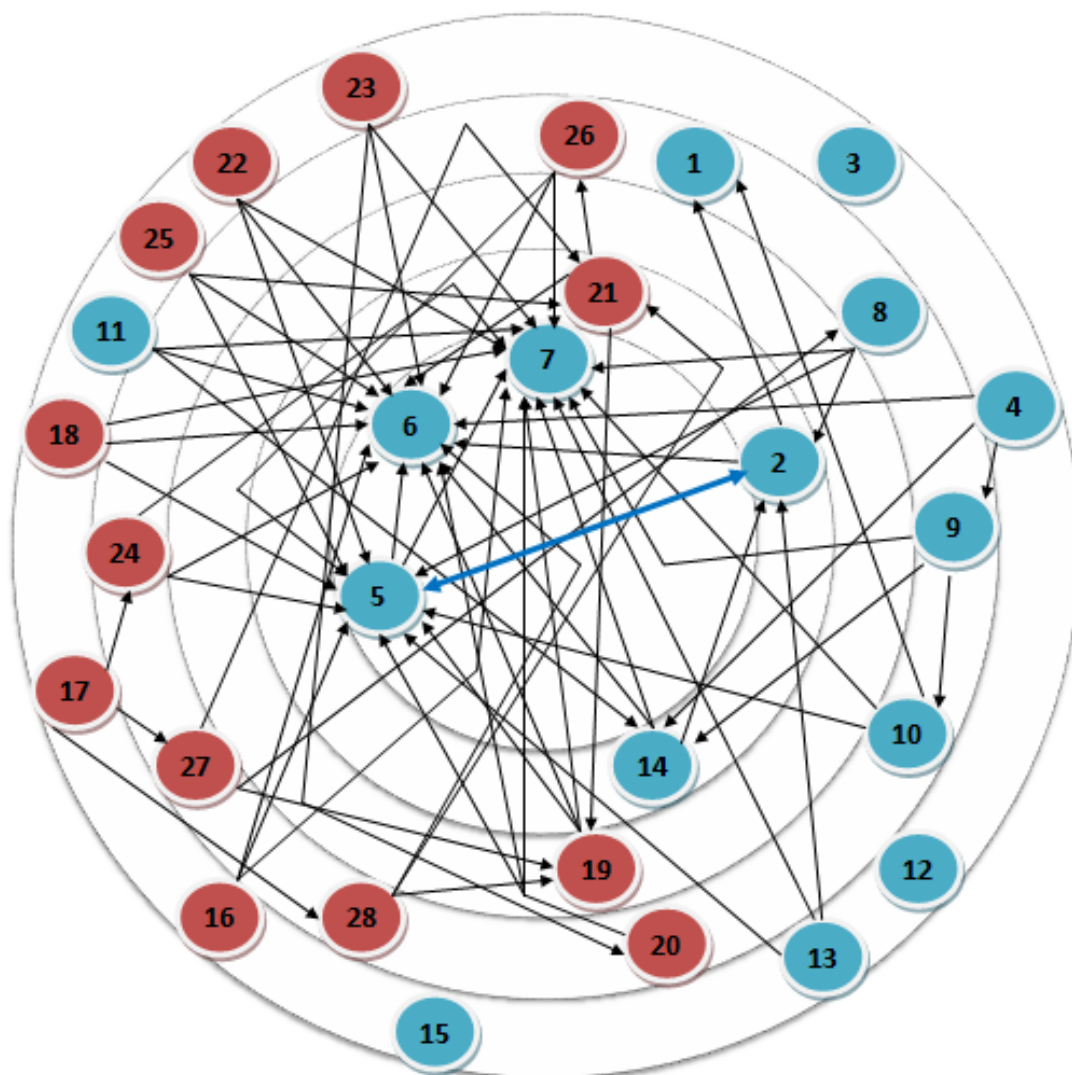
Obrázek 9 Hierarchický sociogram: Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys určitě nevybrala?

- dívky
- chlapci
- jednostranná vazba
- ↔ (red) oboustranná vazba mezi dívkami
- ↔ (blue) oboustranná vazba mezi chlapci





**„Kdo z kolektivu ve vaší třídě je, dle tvého názoru, nejvíce oblíbený?“**

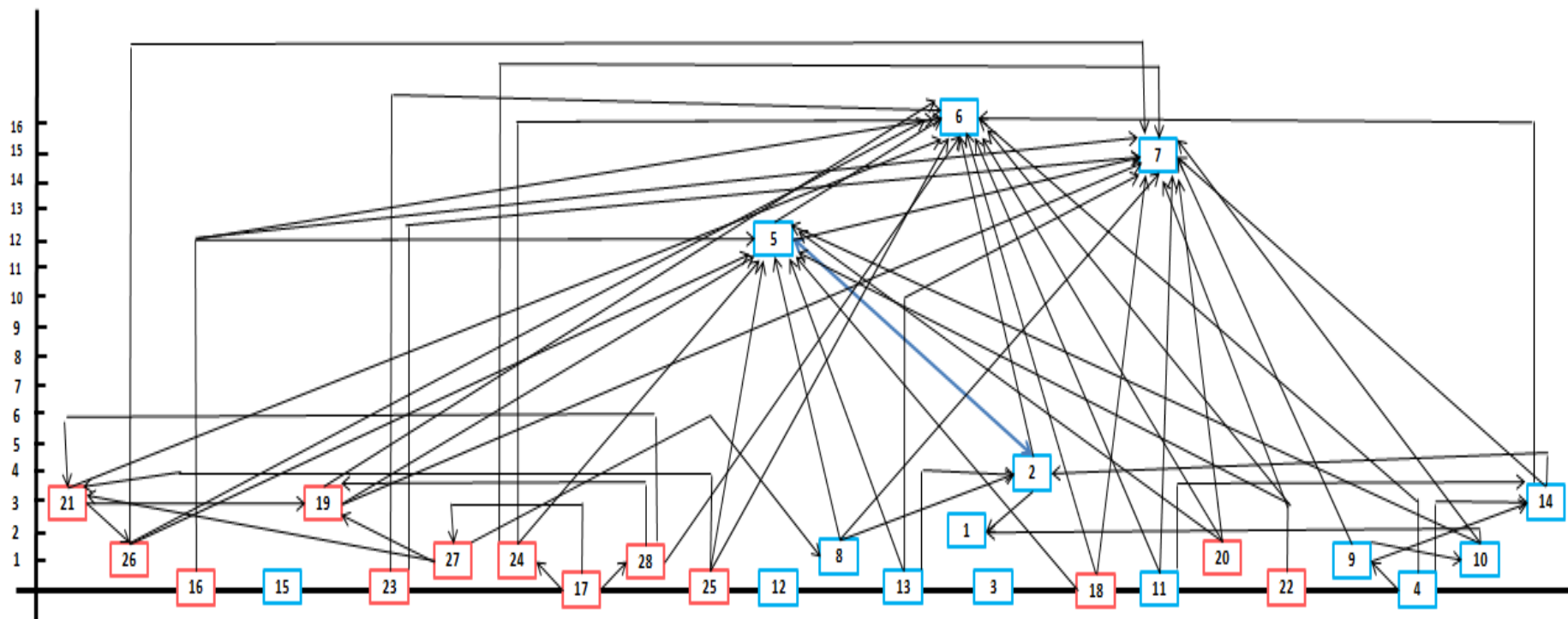
V případě této otázky byla udělena pouze jedna vzájemná volba a to mezi chlapci č. 2 a 5. Chlapci udělovali volby pouze v kolektivu chlapecké skupiny, žádná z jejich voleb nesměřovala směrem k dívkám. Naopak dívky udělily 12 voleb směřujících k chlapcům (dívky č. 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 a 28). Chlapci č. 3, 4, 11, 12, 13, 15 a dívky č. 16, 17, 18, 22, 23 a 25 zůstali bez udělené volby. Nejvyššího počtu voleb dosáhli chlapci č. 5, 6, 7.

U otázky oblíbenosti *dívka č. 17* neobdržela žádnou volbu stejně jako dalších 11 jejích spolužáků, z čehož můžeme tedy předpokládat pouze fakt, že v kolektivu ostatních žáků není považována za oblíbeného jedince, což ale po vyhodnocení předchozích dvou dvojic preferenčních otázek není nic překvapivého.



Obrázek 10 Terčový sociogram: Kdo z kolektivu ve vaší třídě je, dle tvého názoru, nejvíce oblíbený?

-  - dívky
-  - chlapci
-  - jednostranná vazba
-  - oboustranná vazba mezi chlapci
-  - oboustranná vazba mezi dívkami



Obrázek 11 Hierarchický sociogram: Kdo z kolektivu ve vaší třídě je, dle tvého názoru, nejvíce oblíbený?

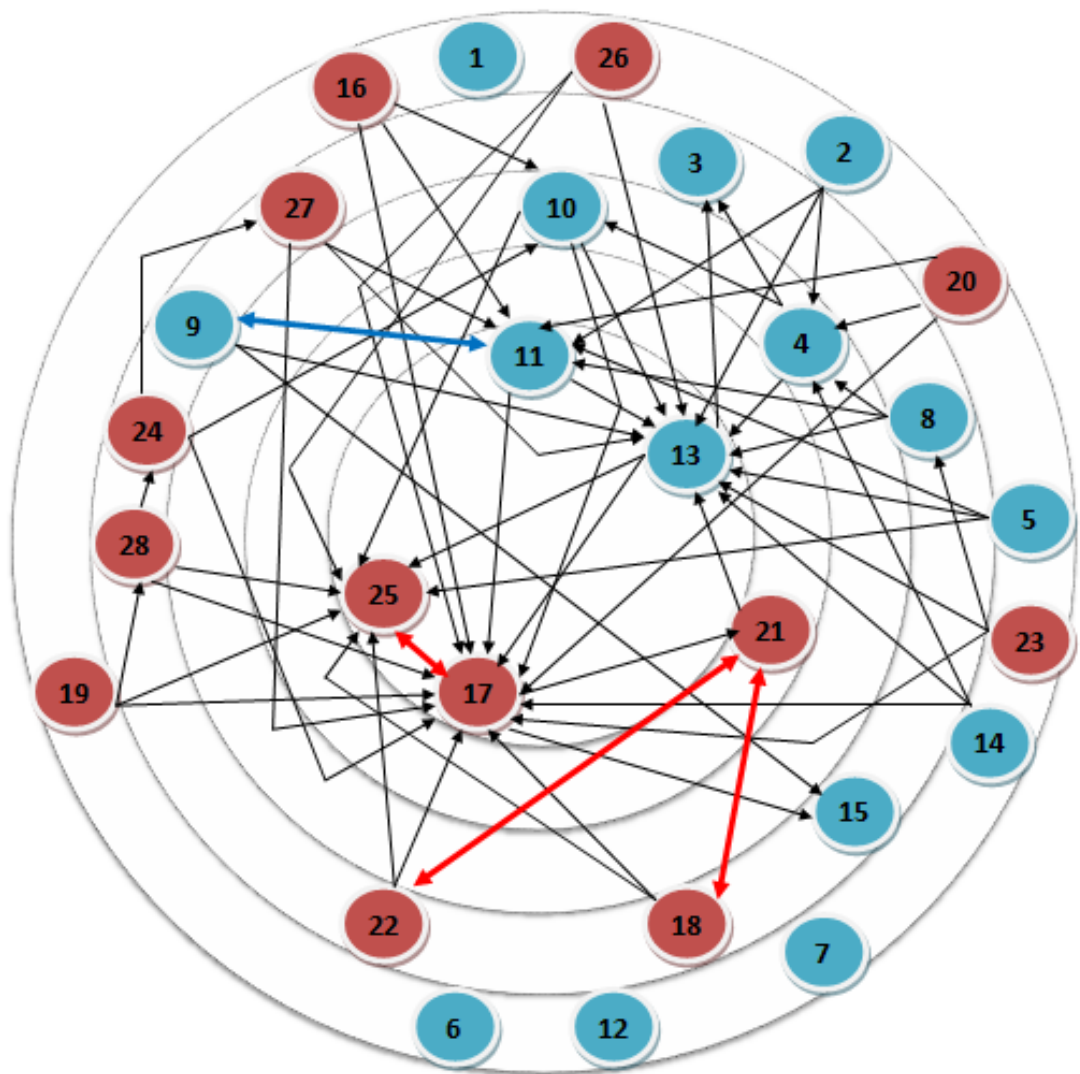
- dívky
- chlapci
- jednostranná vazba
- ↔ oboustranná vazba mezi dívkami
- ↔ oboustranná vazba mezi chlapci

**„Kdo je naopak oblíbený nejmíň či dokonce vůbec?“**





Zde byly dohromady uděleny celkem 4 vzájemné volby, z toho jedna mezi chlapci (č. 9 k č. 11) a tři mezi dívkami (č. 17 k č. 25, č. 18 k č. 21, č. 21. k č. 18 a 22, č. 22 k č. 21 a č. 25 k č. 17). Chlapci udělili pět voleb směrem k dívkám (č. 5, 10, 11, 13 a 14) a osm dívek volilo chlapce (č. 16, 17, 20, 21, 23, 24, 26 a 27). Chlapci č. 1, 2, 5, 6, 7, 12, 14 a dívky č. 16, 19, 20, 23 a 26 zůstali bez udělené volby. Nejvyššího počtu voleb dosáhli chlapci č. 11 a 13 a dívky č. 17 a 25.

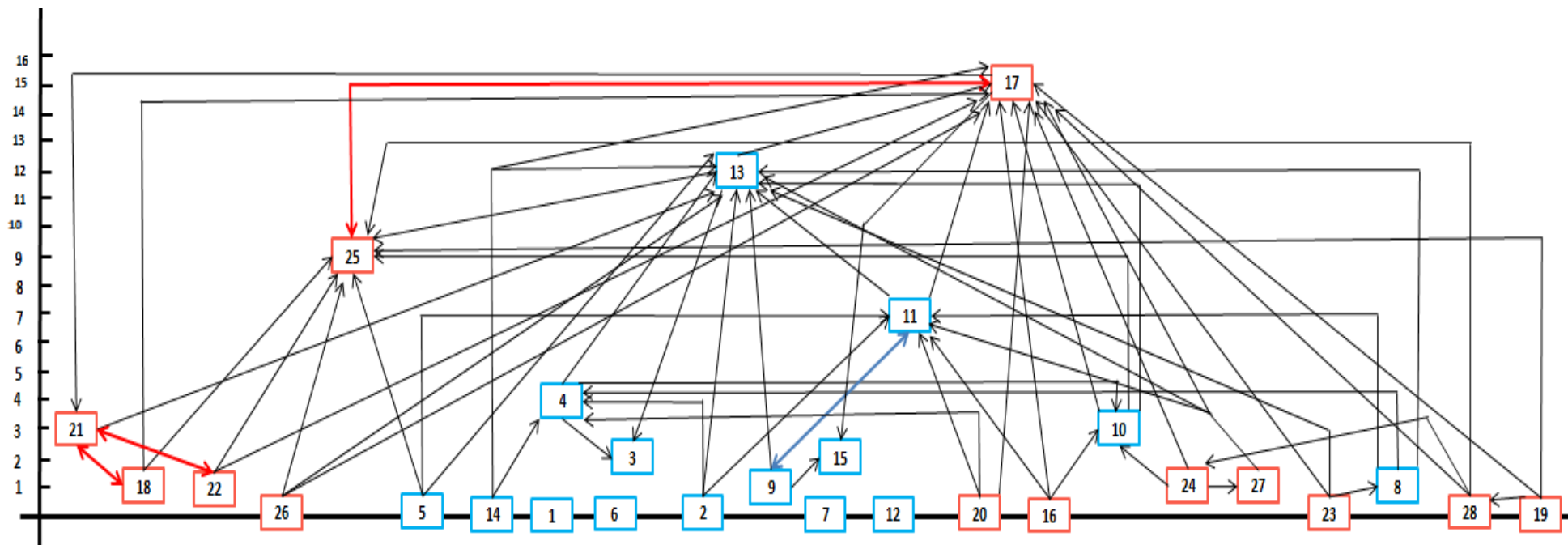
Zde zjišťujeme, že *dívka č. 17* byla v případě této záporné preferenční otázky spolužáky uvedena v patnácti případech. Na základě toho, že byla opomíjena v kladných volbách této otázky a získala patnáct voleb záporných, je zjevné, že její postavení ve třídě není zcela ideální - nejenže ji spolužáci neřadí mezi oblíbené jedince v třídním kolektivu, ale naopak ji označují za neoblíbenou.





Obrázek 12 Terčový sociogram: Kdo je naopak oblíbený nejméně či dokonce vůbec?

-  - dívky
-  - chlapci
-  - jednostranná vazba
-  - oboustranná vazba mezi chlapci
-  - oboustranná vazba mezi dívkami



Obrázek 13 Hierarchický sociogram: Kdo je naopak oblíbený nejméně či dokonce vůbec?

- dívky
- chlapci
- jednostranná vazba
- ↔ oboustranná vazba mezi dívkami
- ↔ oboustranná vazba mezi chlapci

Jak již dílčí výsledky napovídají, je zde jasné rozvrstvení třídního kolektivu se zřetelně identifikovatelnými póly. Toto je nejlépe patrné ve výsledných stavech jednotlivých účastníků výzkumu (viz Příloha P III – Výsledný individuální sociometrický index), seřazených podle výsledného statusu. Ten je získán součtem jednotlivých statusů ze všech položek dotazníku (viz příloha P III – Individuální sociometrické indexy).

V komentářích jednotlivých otázek se nejčastěji vyskytuje *dívka s č. 17*, jak v souvislosti s množstvím negativních voleb, tak jako zcela opomíjená při volbách kladných.

Následují chlapci č. 13, 11, 4 a dívka č. 25, kteří mají taktéž velké množství negativních vazeb a též jsou často opomíjeni při volbách kladných.

Nejlépe si v našem šetření vedli chlapci č. 6, 7, 5 a dívky č. 26 a 19. V dílčích výsledcích zaujímali přední příčky v počtu přidělených kladných vazeb a byli opomíjeni při udělování vazeb záporných.

## 6.4 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Kvalitativní část výzkumu byla provedena **pomocí hloubkového polostrukturovaného rozhovoru** s třídní učitelkou žáků, kterým byl rozdělán sociometrický dotazník. Díky předem připraveným otázkám probíhal rozhovor potřebným směrem a tyto otázky napomohly taktéž správným směrem reagovat na odpovědi respondenta a doptat se na podrobnosti, případně vysvětlit důležité informace, které z rozhovoru postupně vyplynuly a byly pro dané téma důležité.

### 6.4.1 Rozbor otázek polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor proběhl ve dvou částech:

1. Otázky před sdělením výsledků sociometrie třídní učitelce, se kterou byl rozhovor realizován.
2. Otázky po seznámení učitelky s výsledky sociometrie.

V první části rozhovoru jsme se zaměřili na to, jakou představu má učitelka o vztazích a vazbách v kolektivu žáků a na porovnání těchto představ s výsledky sociometrie a také na výskyt šikany.

Ve druhé části jsme se pak zaměřili konkrétně na sociokulturně znevýhodněnou žákyni (*dívka č. 17*) a její postavení v kolektivu spolužáků a okrajově také na povědomí žáků o kulturní rozmanitosti a toleranci.

Připravené otázky byly rozděleny do několika kategorií:

### **1. část rozhovoru – zaměření na kolektiv žáků**

- vztahy ve třídě
  - Jaké jsou z Vašeho pohledu vztahy ve třídě?
  - Dochází v kolektivu žáků ke sporům?

Účelem těchto otázek je zjištění, jak třídu a kolektiv vidí třídní učitelka žáků a následné porovnání informací získaných z rozhovoru s učitelkou s výsledky sociometrie.

- existence skupinek
  - Vidíte třídu jako pospolitý kolektiv nebo spíše jako více samostatných skupinek?
  - Existuje ve skupinkách něco, co jednotlivce v nich nějakým způsobem spojuje?
  - Mají tyto skupinky nějaké výrazné vůdčí osobnosti?

Tyto otázky mají zmapovat představy učitelky o struktuře vztahů ve třídě, o existenci skupinek, vztahů mezi nimi atd. Dalším účelem těchto otázek je příprava na otázky týkající se případné izolovanosti některých žáků a na otázky zaměřené na výskyt šikany.

- přítomnost izolovaných jedinců
  - Nachází se ve třídě žák/žákyně, který/která je ostatními žáky vnímán(a) negativně?
  - Existuje ve třídě žák/žákyně, o kterém/které byste řekla, že je od ostatních izolovaný/izolovaná?
  - Vy vyučujete tělesnou výchovu. Jak probíhá tento předmět v kolektivu žáků v této třídě?

Smyslem těchto otázek je zjistit, zda je izolovanost *dívky č. 17* natolik zřetelná, že má o ní povědomí také třídní učitelka a je tedy schopna tuto dívku označit jako jedince, který je nějakým způsobem izolovaný od ostatních. Dalším účelem je zjistit, jak se tato skutečnost projevuje.

- výskyt šikany
  - Došlo už v kolektivu této třídy někdy k situaci, která byla více vyhraněná a vyžadovala zásah Váš nebo Vašich kolegů?

- Vyskytl se ve třídě případ šikany?
- Koho se šikana týkala?

Tyto otázky byly do rozhovoru zařazeny z toho důvodu, abychom zjistili, zda se ve třídě vyskytuje šikana a zda je tato šikana nějakým způsobem mířena vůči *dívce č. 17* nebo zda se jí nějak dotýká.

## **2. část rozhovoru – zaměření na sociokulturně znevýhodněnou žákyni**

- výsledky sociometrie
  - Překvapily vás výsledky sociometrie?

Cílem této otázky bylo ujištění, že učitelku výsledky sociometrie nijak výrazně nepřekvapily. Tato informace je pro nás důležitá, protože v případě, že by pro učitelku byly výsledky více překvapivé, mohlo by dojít k náhlému ovlivnění jejího vnímání a hodnocení vztahů, které o své třídě měla, což by dále mohlo vést ke zkreslení jejího pohledu na třídu a hledání nových významů některých událostí.

- sociokulturně znevýhodněná žákyně
  - V čem je podle Vás problém v případě *dívky č. 17*? Proč dostala takové množství záporných voleb a naopak u kladných byla zcela opomíjena?
  - Jakým způsobem ostatní žáci reagovali na její příchod do třídy?
  - Jaké je její postavení v kolektivu ostatních spolužáků ve třídě?
  - Má ve třídě kamarády?
  - Jaký je celkově její projev v hodinách, o přestávkách?

Otázky zaměřené konkrétně na *dívku č. 17* slouží k hlubšímu zmapování jejího postavení ve třídním kolektivu, ke zjištění, jaké jsou postoje spolužáků vůči její osobě a celkovému prohloubení informací, které se k ní vztahují.

- multikulturní výchova
  - V rámci průřezových témat je ve výuce obsažena také multikulturní výchova. Jak to v tomto ohledu funguje na Vaší škole?
  - Myslíte, že mají žáci dostatečné povědomí o národnostních menšinách v ČR, o kulturních odlišnostech a o toleranci k těmto odlišnostem?

Otázky týkající se multikulturní výchovy byly zařazeny z toho důvodu, abychom si udělali představu o tom, do jaké míry mají žáci povědomí o odlišnostech příslušníků jiných národ-

ností, kultur, což může být jedním z faktorů, který následně ovlivňuje jejich přístup ke spolužačce odlišné národnosti.

#### **6.4.2 Způsob zpracování výsledků rozhovoru**

Účel této části výzkumu samozřejmě nespočívá pouze ve shromáždění odpovědí učitelky na jednotlivé otázky, ale i jejich následná analýza.

Rozhovor byl zaznamenán pomocí funkce Zvukového záznamu na PC a poté byla provedena transkripce. Přepis byl následně podroben otevřenému kódování a kódy byly sjednoceny do kategorií.

Než se však dostaneme k jednotlivým kategoriím, představíme si stručně učitelku, se kterou byl rozhovor realizován, a to z toho důvodu že i osobnost kantora je pro daný kontext důležitá. Popis kantorky vznikl prostřednictvím bývalého žáka, který v minulosti navštěvoval třídu, ve které shodou okolností tato učitelka taktéž zastávala funkci třídní učitelky.

#### **Respondent A – charakteristika**

Třiatřicetiletá učitelka tělesné výchovy a jazyka českého působí na škole zhruba 8 let a v této konkrétní třídě zastává funkci třídní učitelky.

K žákům přistupuje přátelsky, ale v případě potřeby dokáže vzbudit respekt a poměrně snadno si sjedná pořádek. Spory mezi žáky se snaží řešit v klidu. Nejdříve se pokouší o domluvu, a pokud se nedostaví očekávaný výsledek, využívá kázeňských postihů.

Mezi žáky je převážně oblíbená a bývalý žák ji popsal jako příjemnou, vstřícnou, trpělivou a férovou, ale pokud to vyžadovala situace, tak také patřičně přísnou.

#### **Průběh rozhovoru**

Z počátku rozhovoru učitelka působila klidně a na otázky se snažila odpovídat obsáhlým způsobem.

Tímto stylem rozhovor probíhal až do chvíle, kdy jsme se dostaly k tématu šikany v její třídě. Při otázkách týkající se této problematiky už nad odpovědí více přemýšlela. Z jejího chování bylo zjevné, že jí toto téma není příliš příjemné, což pramenilo pravděpodobně ze skutečnosti, že se ve třídě v nedávné minulosti vyskytla situace, která byla kvalifikována jako případ šikany a byla z tohoto hlediska také náležitě řešena.

Tato oblast uzavřela první část rozhovoru, po které následovalo seznámení učitelky s výsledky sociometrie.

V druhé části rozhovoru došlo k výraznější změně v projevu učitelky ve chvíli, kdy jsme narazily na možnost, že by jedním z aspektů, které mají vliv na skutečnost, že je *dívka č. 17* od ostatních izolovaná, mohl být fakt, že je žákyně jiné národnosti, že patří do národnostní menšiny v ČR. Tuto možnost poměrně rezolutním způsobem odmítala a to se promítlo i do jejího projevu a chování, které potom přetrvalo téměř až do závěru rozhovoru.

### 6.4.3 Kategorie pojmů

Na základě shody jistých tematických oblastí jsme vytvořili 9 kategorií:

1. Vztahy v kolektivu
2. Skupinky
3. Spolupráce
4. Dívka č. 17 vs. spolužáci
5. Izolace a překážky
6. Spory a šikana
7. Osobnost dívky č. 17 a její vazby ve třídě
8. Role učitelky
9. Multikulturní výchova

### VZTAHY V KOLEKTIVU

Na vztahy v třídním kolektivu jsme se zaměřili již v úvodu celého rozhovoru (A1): „ ... z mého pohledu jsou hodně takové barvité .“ Podle třídní učitelky jsou vztahy ve třídě různorodé, jde jak o vztahy dobré, tak i o vztahy problematické, jak zmínila v rozhovoru později (A8): „*Děti mezi sebou mají různé vztahy a ne vždy jsou úplně ideální, což se nemusí nutně nějak výrazně projevit ve vyučování, které má samozřejmě nějaký řád, ale mimo něj už by mohlo.*“ Z toho vyplývá, že v průběhu vyučovacích hodin se žáci nejeví jako vyloženě problematický kolektiv, ale je zde poukázáno také na možnost výskytu problematických vztahů, jež se mohou projevit mimo hodinu, např. o přestávkách či mimo školu.

Příčinu problematických vztahů spatřuje vyučující v rozmanitém složení kolektivu (A8, A53): „*Ta třída je tak rozrůzněná ... tam to sice samozřejmě dávají najevo i té druhé dívce ... která třeba minulý rok propadla do této třídy.*“ Z rozhovoru vyplývá, že rozmanitostí se v tomto případě myslí i skutečnost, že v kolektivu jsou přítomni žáci, kteří nejsou od začátku součástí kolektivu a kteří do něj přibíli později, na základě studijních problémů

či třeba přistěhování se v pozdější době (A22): „ ... *jedná se určitě o tu poměrně novou žákyni (dívka č. 17), tu naši cizinku, která tam je.* “

V současné době je ale situace ve třídě z pohledu třídní učitelky hodnocena pozitivně (A49): „*Celkově jsem spokojená, nejsou tam nějaké větší problémy. Je v podstatě klid. Přestali po sobě nějakým způsobem pokřikovat a vychází spolu.* “

### **SKUPINKY**

Podle třídní učitelky existuje ve třídě množství skupinek a celkově třídu nevnímá jako pospolitou ale spíše „rozkupinkovanou“. O přítomnosti skupinek v třídním kolektivu se zmínila již u otázek týkajících se vztahů ve třídě (A1): „ ... *je tam více skupinek, které spolu nějakým způsobem ne vždycky dobře vycházejí, ale vždycky tam každý má někoho, více méně, s kým si může začít, nějakým způsobem dát to dohromady.* “ V jednotlivých skupinách existuje vždy nějaký prvek, který jednotlivé členy spojuje (A5): „*Některé skupinky mají buď tu osobnost, co je spojuje, nějaký zájem. A některé prostě na sebe zbyly. Tak se spolu začínají tak nějak více bavit a stýkat.* “ Část této odpovědi poukazuje také na skutečnost výskytu žáků, kteří mají problém se do kolektivu zařadit a na základě toho mezi sebou začali tvořit jakousi alianci těch, kteří nezapadli do žádné již existující skupinky.

### **SPOLUPRÁCE**

Pokud se zaměříme na celkové fungování jednotlivců a skupinek ve třídě co se týče vzájemné spolupráce, hodnotí ji třídní učitelka poměrně pozitivně (A7): „ ... *když je potřeba, tak spolu spolupracují více méně asi všichni, že nemají nějaký problém, že by se úplně od sebe...* “ Pokud se ale na jejich spolupráci zaměříme hlouběji, zjišťujeme, že ze strany třídní učitelky dochází k připuštění možnosti, že poměrně bezproblémová spolupráce funguje pouze krátkodobě (A7): „*To je samozřejmě rozdíl jak v čem, ale třeba když máme tělocvik a jsou nějaké hry, tak není problém je nějakým způsobem rozdělit či spojit podle toho, jak já chci. To jim nedělá problém. Samozřejmě jde o nějakou jinou další spolupráci.* “ V případě dlouhodobější spolupráce jsou již ze strany učitelky viditelné pochyby, kdy srovnává spolupráci žáků v hodině TV, kterou ve třídě vyučuje a možnosti pobytu na horách (A8): „*Ve chvíli, kdy bych se snažila spojit je na delší dobu, tak myslím, že by to potom nefungovalo úplně dobře. Ta spolupráce v hodině tělocviku je přece jenom jiná, krát-*



*kodobá. Ve srovnání s nějakým delším pobytem např. v jednom pokoji, už by to asi moc nedělalo dobrotu...“*

### **DÍVKA Č. 17 VS. SPOLUŽÁCI**

Pokud se zaměříme konkrétně na dívku č. 17, její vztahy vůči spolužákům a naopak na vztahy ostatních spolužáků vůči její osobě, zjistíme, že její postavení v kolektivu můžeme označit jako problémové.

Při otázce jakou reakci vyvolal u ostatních žáků její příchod do třídy, jsme dostali odpověď (A56): *„To si nějak neuvědomuju, že by nějak výrazně... Ne výrazně.“* Při předchozím setkání s třídní učitelkou při příležitosti rozdání sociometrického testu ve třídě, se však učitelka sama zmínila o tom, že žáci na příchod dívky č. 17 reagovali tak, že ji označili jménem spolužačky (dívka č. 25), jejíž postavení je v kolektivu taktéž považováno za problematické (ať už dle názoru učitelky nebo výsledků sociometrie). Příčinou bylo jejich společné a pro ostatní viditelné, horší socioekonomické postavení (A57, A58): *„Ano vlastně. Ale to bylo pár jedinců, co.. ano, ti to vlastně řekli ... tak to je ten první pohled, ten první dojem, co si o ní udělali.“*

Když se podíváme na další vývoj jejího postavení v kolektivu, zjistíme, že ani po nějakém čase není její postavení úplně ideální (A61): *„Oni si jí prostě nevšímají, nijak na ni nereagují ...“* Při otázce, jak to konkrétně funguje v hodinách TV, kterou vyučuje právě třídní učitelka, dostáváme tuto odpověď (A31): *„Tak vždycky stojí někde kolem, ale těm děckám ostatním je to v podstatě úplně jedno jako. Oni se snaží ji jako nějakým způsobem občas i zapojit a když něco udělá dobře, tak jí zatleskají klidně nebo se snaží, prostě i oni se snaží trošičku. Protože vidí jak na tom je, že asi nemívala ten tělocvik až tak jako u nás.“* Je tedy patrné, že je dívka č. 17 ostatními spolužáky spíše přehlížena, přestože příležitostně dochází k případům snahy o její podporu a podle učitelky je v hodinách TV přístup ostatních žáků vůči dívce č. 17 aktivnější a pozitivnější než v jiných hodinách (A32): *„Určitě jí nenadávají za to, že třeba pokazí něco, ale spíše ji podpoří, když něco udělá dobře.“* Podobné je to i např. v hodině literatury (A59): *„... v hodinách literatury, kdy ve chvíli, když má ona číst nebo třeba odpovědět na otázku, prostě když má mluvit, tak ostatní žáci okamžitě ztichnou, protože ji chtějí slyšet a tak, ale jinak.. Oni si jí jinak moc nevšímají...“* Podle učitelky se však v případě pozornosti směřované vůči dívce č. 17 v hodinách literatury nejedná o zlomyslnost ze strany spolužáků, ale o pouhou zvědavost (A71): *„... čekají, všich-*

*ni se soustředí na to, když ona třeba má číst v literatuře, tak je absolutně ticho, všichni poslouchají, jak ona čte. Ale ne, že by měli důvod se jí smát, ale jsou zvědaví, protože ona se moc neprojeví a spíš je to taková ta zvědavost jak odpoví, co řekne a tak. A ne, že by se smáli, že to je špatně.“*

Pokud jde o výskyt nějakých posměšků, útoků a jiného napadání *dívky č. 17* stran jejich spolužáků, tak k těm podle třídní učitelky spíše nedochází (A70): „*Ne. Nebo nevšimla jsem si žádné...*“ Názorem třídní učitelky je také to, že ostatní žáci by *dívku č. 17* mezi sebe nějakým způsobem přijali, kdyby o to měla zájem (A53): „*... kdyby chtěla, tak by ji podle mě nějakým způsobem vyloženě neodmítli.*“

### **IZOLACE A PŘEKÁŽKY**

Při otázce existence přítomnosti izolovaných žáků učitelka jejich přítomnost jednoznačně přiznává (A21): „*Ano, určitě tam jsou*“, a také následně identifikuje jedince, který v tomto ohledu nejvíc vyčnívá (A22): „*Tak jedná se určitě o tu poměrně novou žákyni (dívka č. 17), tu naši cizinku, která tam je. Ta je úplně setřená.*“

Do příčin její izolace (překážek začlenění) zahrnuje učitelka osobnost *dívky č. 17* (A23, A22): „*Myslím si, že to je i v ní samotné a tím velkým kolektivem. Že kdyby.. protože když bylo třeba období, kdy nás bylo míň ve třídě ve škole, tak byla úplně jiná, daleko otevřenější, více jako komunikovala, zapojovala se do všeho... Já, i když se snažím kolektiv občas zapojit třeba do nějakých her, soutěží, tak ji podpořit a tak, tak někdy ona nemá úplně zájem s nimi.. jakože někdy se snaží, protože je ta skupina lidí jako velká, někdo jí nevdá a potom, když se tam přidá, že ta skupina se zvětšuje, tak už se radši ona odtáhne od ostatních.*“ Jednou z možných překážek v začlenění je skutečnost, že se *dívka č. 17* necítí dobře v přítomnosti více lidí. Dle učitelky preferuje spíše menší skupiny lidí (A24): „*Ano, myslím, že menší skupina lidí je jí příjemnější.*“

Dalším aspektem je také skutečnost, že je v kolektivu kratší dobu, než ostatní žáci (A53, A55): „*... myslím, že to je tím, že je ve třídě také poměrně nová ... je v té třídě, v porovnání s ostatními, kratší dobu...*“

Další překážkou je jazyková bariéra (A53, A69): „*Samozřejmě, že to pro ni je těžší, když má tu jazykovou bariéru a tak... ona má i strach se zapojit, stydí se za to, že udělá třeba něco špatně, něco špatně řekne nebo tak a.. a to je to, že před tou skupinou, že samozřejmě*

*je tam i spousta kluků, kteří samozřejmě v tomto věku nedají nic zadarmo nikomu a.. ona to prostě takto vnímá.*“

Naopak překážku v podobě odlišné národnosti třídní učitelka odmítá, ale na druhé straně připouští možnost, že problematické postavení dívky může být ovlivněno skutečností, že pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statusem a toto tvrzení podkládá také srovnáním s jinou žákyní (dívka č. 25), která taktéž pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statusem a výsledky sociometrie ukazují, že její postavení v kolektivu je také problematické. (A53, A54): „ ... děckám je úplně jedno, že má jinou národnost nebo že jim tolik nerozumí nebo tak. To je úplně to poslední. Tam spíš ty sociální rozdíly.. Ta třída je tak rozrůzněná, že tam jsou i jiní, kteří mají sociální problémy, tam to samozřejmě dávají najevo i té druhé dívce, na kterou jsem Vás minule upozorňovala... hlavně je v jejím případě také na první pohled patrné, že pochází z rodiny, která je na tom finančně hůř, než rodiny ostatních žáků ve třídě, stejně jako v případě dívky č. 17.“

Třídní učitelka vidí izolaci dívky č. 17 částečně jako izolaci dobrovolnou (A53): „*Tam je to i z té její strany. Z toho, že ona se nechce, jakože začleňovat mezi ostatní ... ona až tolik nechce ... ona nemá moc snahu se zapojovat...*“

### **SPORY A ŠIKANÁ**

K otázce výskytu sporů se učitelka vyjádřila takto (A9): „*Docházelo. Ted' doufám, že už je to lepší.*“ Z jejího pohledu nešlo o vážné problémy (A11): „*Ony byly takové spíš drobnější, které.. Kterých já jsem si ani moc nevšimla. Takové ty typicky dětské.*“ A na otázku, čeho se tyto spory týkaly, odpověděla takto (A12, A38): „*Tak většinou takových těch dětských nadávek, jakože šprtů a jiných věcí ... Jde spíše o slovní napadání.*“ Mířeny byly vůči skupině žáků, se kterými měli ostatní horší vztahy (A13): „*Někoho nemají moc rádi, tak mu to taky nějakým způsobem vrací a ten si to nenechá líbit, tak se pak ozve.*“ Za vyvoláním sporu jsou dle učitelky nějakým způsobem především vůdčí osoby jednotlivých skupin ve třídě (A14): „ ... *vyvolal ten spor ne ten, co je tou vůdčí osobností, ale asi nějaké prsty v tom měl nějakým způsobem. Jakože za něj pracovali jiní.*“

O výskytu sporů se učitelé dozvídají buď přímo (A17): „*buď přijdeme přímo do nějaké mely, když už vidíme ten výsledek, že už někdo leží na zemi nebo tak*“, nebo zprostředkovaně (A16, A17): „*Někdy se o tom dozvídám ... se to k nám donese tak, že někdo někde nám to řekne. Jakože ten z těch, z té skupinky, buď ten žák, že mu někdo ublížil, ale po nějakém*

*čase třeba.. Jakože to není hned, že by přišel a řekl: „Teďka v tuto chvíli mi někdo dal fac-ku“, to ne. Ale časem potom přijde, že mu někdo ubližuje a že se to stupňuje, že už to tak bylo a tak.“*

Podle učitelky ale žáci konflikty oznámí převážně jen v případě, že jsou opakované (A18): *„Ano, že se to spíš opakovalo.“*

Konflikty byly popisovány spíše jako ne příliš vážné, ale později byl zmíněn také konflikt, který byl oproti ostatním výraznější a vážnější (A38): *„ ... slovní napadení potom vyústilo právě v jeden fyzický kontakt.“*, který učitelka popsala takto (A39, A11), : *„Tam.. prostě.. vystupňovaly se ty slovní nějaké napadání z jedné, z druhé strany a potom se to tak nějak.. Prostě si to kluci vyříkali ... se to trošičku vystupňovalo, tím pádem jsme do toho museli zasáhnout my, jako učitelé a potom už se to nějakým způsobem uklidnilo.“* a záhy přiznává, že v tomto případě to již bylo kvalifikováno jak šikana (A45): *„Tak ono to bylo hodnoceno potom i z té jedné strany, že to bylo více opakované, takže to bylo, jakože i jako šikana.“* Jako agresor a oběť byli identifikováni dva žáci ve třídě (chlapci č. 14 a 13).

K otázce řešení tohoto případu se vyučující vyjádřila takto (A41, A48) : *„Byli vyslechnuti oni plus svědci plus se z toho udělal záznam a vyhodnotilo se, kdo za co mohl ... Řešili jsme to s naším školním preventistou a tím byla, jako opatření, navržena důtka třídního učitele.“* Po tomto zásahu došlo ke zlepšení (A42, A43): *„No tak už je klid ... mělo to význam, s tím, že si kluci sebe navzájem přestali všímat.“*

Současná situace je popisována takto (A50): *„Tak oni si na sebe možná i nějakým způsobem zvykli, chlapec č. 14 už dokonce k nám už nechodí, odešel z naší třídy. A je to otázka i zvyku. Snažila jsem se jim domluvit, že prostě ať si hledí každý svého, svých kamarádů a nestará se o ostatní.“*

Na otázku sporů v případě dívky č. 17 dostáváme zápornou odpověď.

### **DÍVKY Č. 17 A JEJÍ VAZBY VE TŘÍDĚ**

V této kategorii se zaměříme na osobnost dívky č. 17, její projev a na její případné vazby se spolužáky. Na otázku, jakým způsobem se dívka projevuje, odpovídá učitelka takto (A29): *„...tichá, nevýrazná.“* Podle vyučující se dívka ve vyučování chová klidně, nevýrazně a snaží se nebudit pozornost. Na otázku, zda se její chování nějakým způsobem změní mimo vyučovací hodinu (o přestávce) dostáváme tuto odpověď (A28): *„Ne, vůbec ne.“*

Dále učitelka popisuje, jakým způsobem se dívka projevuje konkrétně v hodinách tělesné výchovy (A31): „*Tam je to hodně ovlivněné i tím, že ona tu tělesnou výchovu nemá vůbec v lásce. A je pohybově taková.. Je na tom prostě hůře. Že se nesnaží, nechce se jí, prostě ji to nebaví. Tak vždycky stojí někde kolem...*“ A zmiňuje také, jakým způsobem probíhá rozdělování do družstev na týmové hry, kdy mají žáci volnou ruku a týmy si vybírají sami (A33): „*... samozřejmě ona zbude jako poslední.*“

Zajímalo nás také, zda má ve třídě nějaké kamarády (A62): „*Spíš ne.*“

Učitelka se však v tomto případě snažila podpořit vznik vazby mezi dívkou č. 17 a dívkou č. 25 a to z toho důvodu, že dívky mají ve třídě podobné postavení (A65): „*Myslela jsem si, že by mohlo vzniknout, ale nevzniklo. Že třeba.. oni právě tím, že zbývají i v tom tělocvičku, když mají vytvořit dvojce nebo tak něco, tak zbývají většinou na sebe a tak. Jako tak ne. Že by se spolu začaly nějakým způsobem víc bavit, tak to ne.*“

### **ROLE UČITELKY**

Když mluvíme o třídě, jako malé sociální skupině, tak je podstatné také to, jakým způsobem se do dění v kolektivu zapojují vyučující, v tomto případě třídní učitelka. Její působení je zásadní především v případě konfliktů, na které musí nějakým způsobem reagovat a řešit je (A19, A20): „*Já se snažím domluvou ... Takové nějaké.. dejme tomu výhrůžky poznámky a jiné podobné postihy, u dnešních dětí nemají větší úspěch, protože upřímně jim nějaká ta poznámka v žákovské knížce moc velkou hlavu nedělá. Takže se jim snažím spíš domluvit a poukázat nějakým způsobem na jejich chování.*“

A důležitou roli hraje také v případě izolace a snahy o začlenění dívky č. 17 (A26, A27) : „*Já se jí někdy snažím podporovat. Samozřejmě moc netlačím, protože to by mělo jít postupně. Snažím se jí podporovat a zapojovat do okolního kolektivu, aby neměla ty obavy a tak. A to je tak zatím asi všechno. Jakože hlavně ji netlačit, aby se necítila špatně, protože někomu to prostě nedělá dobře, být ve velkém kolektivu, nebo vůbec někdo nemá tu potřebu. A podporovat to, když ji zapojím do nějaké skupiny schválně, do nějaké co si myslím, že by jí tam mohlo být dobře ... samozřejmě to nelámu nějak přes koleno.*“

A dále přiznává, že zjevnou izolaci dívky č. 17 nepovažuje za velký problém a nemá potřebu se do této situace zapojovat nějak výrazněji (A68): „*Když jí to vyhovuje, tak proč bych měla zasahovat a nějakým způsobem to jinak řešit. Kdyby to bylo jinak, kdyby chtěla*

*a oni ji nějakým způsobem nepřijímali, tak bych to řešila, ale takhle když jí to vyhovuje. Možná si zvykne, možná až příští rok, když to bude trochu jiné a bude mít i lepší jazykové schopnosti a slovní zásobu a víc si zvykne, možná to bude jiné, ale prostě někdo má takovou povahu.“*

### **MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA**

V rozhovoru jsme se zajímali také o multikulturní výchovu ve škole (A73): *„Tak multikultura je samozřejmě zařazena ve výuce v rámci některých předmětů.“* A to z toho důvodu, abychom si vytvořili představu o tom, jaké mají žáci povědomí o národnostních menšinách v ČR, o kulturních odlišnostech a o toleranci vůči těmto odlišnostem (A74): *„Pokud jde o národnostní menšiny, tak o tom určitě ví a nejen z vyučování.. ale vzhledem k tomu, že to není samostatný předmět a je to vždycky jen naučeno v různých jiných předmětech, vždycky se o tom nějakým způsobem jen zmíní, tak.. tak to není samozřejmě dostačující na to, aby poznali. Je to to, že budou vědět, že se žije někde možná jinak než u nás, ale to je tak všechno.“* A na otázku, zda je to dle jejího názoru dostatečné odpovídá (A75): *„Asi ne.“*

### **6.5 Interpretace dat**

Před samotným shrnutím informací vyplývajících z rozhovoru je důležité upozornit na skutečnost, že třídní učitelku výsledky sociometrického testu nijak zvláště nepřekvapily, sama takovéto výsledky očekávala. Tato informace je pro nás podstatná, protože v případě, že by pro učitelku byly výsledky více překvapivé, mohlo by dojít k náhlému ovlivnění jejího vnímání a hodnocení vztahů, které o své třídě měla, což by dále mohlo vést ke zkreslení jejího pohledu na třídu a hledání nových významů některých událostí.

Z rozhovoru vyplývá, že žáci mají mezi sebou vztahy, které se dají označit jako problémové, ale ve vyučovacích hodinách dokážou fungovat převážně bez výskytu výraznějších potíží. Za hlavní problém je považována pestrost třídního kolektivu, kdy mezi žáky nalezneme jedince, kteří do třídy propadli z vyššího ročníku či se přistěhovali a taktéž přišli do kolektivu později než ostatní členové - v tomto případě se jedná o dívku jiné národnosti (*dívka č. 17*).

Třída je tvořena několika skupinkami, které mezi sebou nemají vždy zrovna ideální vztahy. Tyto vznikají na základě společných zájmů či je spojují osobnosti s vůdčími vlastnostmi a

vznikají také skupinky, které tvoří jakousi formu koalice žáků, kteří nebyli přijati do žádné existující skupinky.

V případě potřeby spolu žáci jako jednotlivci a i jako skupinky zvládnou spolupracovat bez tendence distancovat se od členů jiných skupinek. Existuje však možnost, že tato bezproblémová spolupráce funguje pouze při krátkodobé spolupráci. Učitelka vyjádřila předpoklad, že v případě spolupráce na delší dobu, by se již mohly vyskytnout výraznější problémy.

Vztah *dívky č. 17* a jejích spolužáků můžeme označit jako problémový a to z toho důvodu, že ostatní žáci *dívku č. 17* převážně ignorují a celkově je nezajímá. Na její příchod do kolektivu reagovali spíše negativně, kdy zazněla narážka na její zjev, ze kterého je patrné, že pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statutem. Konkrétně ji označili jménem jiné spolužačky (*dívka č. 25*), která taktéž pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statutem a která má z tohoto důvodu ve třídě taktéž složité postavení.

Učitelka však zmiňuje, že v hodinách tělesné výchovy dochází stran ostatních žáků k pokusům o zapojení *dívky č. 17* do dění v hodině a celkově jsou hodiny tělesné výchovy ve vztahu k této dívce hodnoceny pozitivněji. Pokud se dívka č. 17 něco nepovede nebo něco zkaží, nedochází vůči ní k negativní reakci ze strany spolužáků.

Z výpovědi dále vyplývá, že žáci projevují zvědavost směřovanou k *dívce č. 17*, konkrétně ve chvílích, kdy se má k něčemu vyjádřit či číst v hodině literatury. K případným posměškům nedochází, alespoň ne viditelně.

Byl také vyjádřen názor, že by *dívka č. 17* do kolektivu lépe zapadla, kdyby o to sama projevila větší zájem.

Přítomnost izolovaných jedinců v kolektivu byla jednoznačně přiznána a jako nejvýraznější případ byla označena *dívka č. 17*. Jako problém vidí učitelka malou snahu o začlenění se ze strany právě *dívky č. 17*, problém je také větší kolektiv, kdy dívka preferuje spíše menší společnost, jazyková bariéra a skutečnost, že do třídy přišla až na konci minulého školního roku. Problém spojený s její odlišnou národností je třídní učitelkou odmítán, ale na druhou stranu učitelka připouští, že větším problémem je dívčin viditelně nízký socioekonomický status. Izolovanost je z pohledu učitelky označena také jako částečně dobrovolná.

Podle vyučující docházelo v kolektivu dříve ke sporům, které kvalifikuje převážně jako menší a nepříliš vážné. Jednalo se především o posměšky a nadávky mířené vůči nepříteli

oblíbeným spolužákům a za vznikem sporů stáli často vůdčí osobnosti jednotlivých skupin, kteří však za sebe nechali jednat jiné členy dané skupinky.

U jednotlivých sporů se buď bezprostředně vyskytl někdo z kantorů či se o nich dozvídali později a to většinou prostřednictvím obětí. Žáci si na problémy otevřeně stěžovali až v případě opakování útoků mířených vůči jejich osobě.

V této třídě se vyskytl také případ, který ze slovních potyček přerostl až ve fyzický kontakt a později byl kvalifikován jako případ šikany. Tento případ se týkal dvou chlapců (č. 13 a 14) a byl řešen se školním preventivou, kterým byla jako opatření navržena důtka třídního učitele. Následně došlo ke zlepšení situace.

Na otázku sporů v případě *dívky č. 17* dostáváme zápornou odpověď a z rozhovoru vyplývá, že mezi dívkou a ostatními žáky ke konfliktům nedochází, ze strany jejích spolužáků dochází převážně k aktivní ignoraci její osoby.

*Dívka č. 17* se v hodinách i mimo ně projevuje jako tichá, nevýrazná a celkově se snaží nezbuzovat pozornost. Stranou se snaží držet také v hodinách tělesné výchovy, kde to může být podpořeno také skutečností, že tento předmět nepatří mezi její oblíbené a v situacích, kdy žáci mají vytvořit týmy, zůstává jako poslední. Kamarády ve třídě podle všeho nemá, a proto se učitelka snažila podpořit vznik vztahu mezi ní a *dívkou č. 25*, která má ve třídě obdobné postavení jako *dívka č. 17*. Dívky však pevnější vztah nenavázaly.

Pokud se zaměříme na působení třídní učitelky ve třídě a její roli v případě konfliktů, které v kolektivu vznikají, zjišťujeme, že třídní učitelka preferuje slovní domluvu nad jinými kázeňskými postihy a pokud jde o situaci *dívky č. 17* je z její strany snaha o podporu dívky v začlenění mezi ostatní spolužáky, kdy postupuje spíše „zlehka“ a snaží se na věc moc netlačit. Celkově ale nevidí skutečnost, že je *dívka č. 17* od ostatních izolovaná, jako vážný problém a to z toho důvodu, že je tato izolace dle jejího názoru částečně dobrovolná a nevidí tedy důvod snažit se situaci nějak výrazně měnit.

Důležitá pro nás byla také informace týkající se výuky multikulturní výchovy na škole. Chtěli jsme zjistit, jakou mají žáci představu o národnostních menšinách v ČR, o kulturních odlišnostech a především o toleranci k těmto odlišnostem, protože *dívka č. 17* je jiné národnosti a spadá tedy do minoritní skupiny na území ČR. Multikulturní výchova je částečně obsažena v rámci některých předmětů a podle třídní učitelky žáci mají představu o národnostních menšinách, ale dle jejího mínění nejsou tyto informace dostatečné, protože tato problematika je ve vyučování vždy jen okrajově „naťuknuta“. Na základě tohoto zjiš-



tění můžeme předpokládat, že na postavení *dívky č. 17* ve třídě může mít nějakým způsobem vliv také její příslušnost k jiné národnosti, přestože třídní učitelka tuto možnost odmítá.

## 6.6 Dotazníkové šetření

Jak již bylo výše uvedeno, v průběhu výzkumu jsme se rozhodli přidat kromě sociometrie a rozhovoru ještě další výzkumnou metodu – dotazníkové šetření.

K tomuto rozhodnutí jsme dospěli z toho důvodu, že právě z rozhovoru s třídní učitelkou vyplynulo, že sociokulturně znevýhodněná dívka, na kterou jsme náš výzkum zaměřili, spadá do kategorie sociokulturního znevýhodnění hned ze dvou důvodů – patří do minoritní společnosti a navíc pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statutem.

Dotazník definujeme jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Samotný dotazník je soubor předem vytvořených otázek, které jsou pečlivě vytvořené a odpovědi na ně jsou písemné. Je důležité dát si pozor na správnou interpretaci otázek, protože dotazníky, které jsou špatně sestavené a nevhodně použité, mají velmi malou výpovědní hodnotu. Výhodou dotazníku je možnost poměrně rychle nashromáždit data od velkého počtu respondentů. (Chráška, 2007, 163–164)

Žákům byl rozdán krátký dotazník, obsahující 6 škálových položek zaměřených na postoj vůči národnostním menšinám, abychom zjistili, jaké postoje vůči nim tito žáci zaujímají.

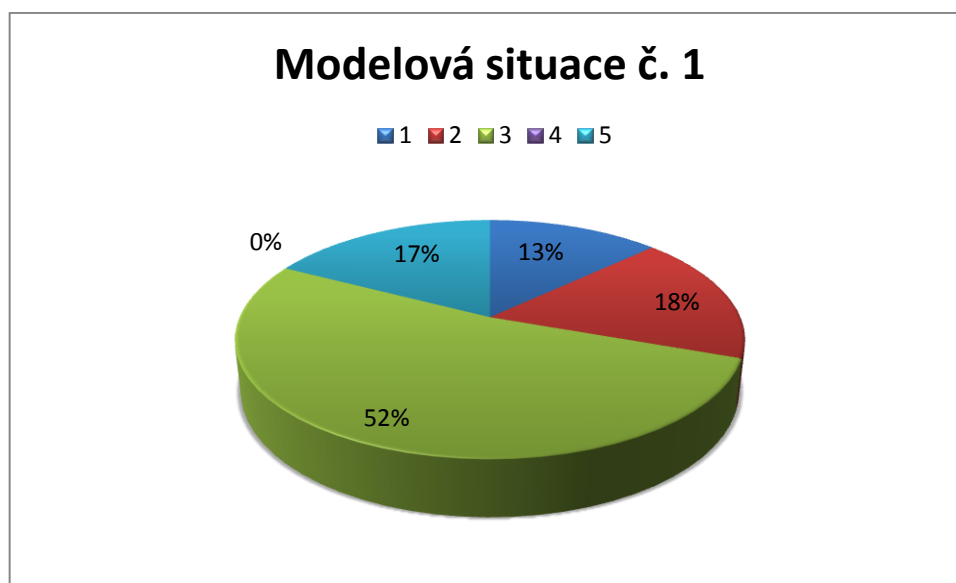
### 6.6.1 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku

Získaná data byla vyhodnocena klasickou čárkovací metodou a poté převedena do programu MS Excel.

Pro vyhodnocení odpovědí (postojů) jsme použili průměr a směrodatnou odchylku, která vyjadřuje rozptyl hodnot kolem střední hodnoty, tj. vypovídá o tom, jak se hodnoty od této střední hodnoty (průměru) liší, respektive jak hustě jsou kolem tohoto průměru seskupeny. Průměr i směrodatnou odchylku jsem spočítala pomocí programu MS Excel a jeho funkcí. Následně byly vytvořeny tabulky četnosti a získané hodnoty byly převedeny na procenta.

**Modelová situace č. 1 - Tvá třídní učitelka ti oznámí, že budeš sdílet jednu lavici společně s žákem, který je příslušník národnostní menšiny. Jak bys na toto oznámení reagoval(a)?**

Tato položka má v dotazníku formu pětibodové škály, kdy 1 znamená *velice pozitivně* a 5 *zcela negativně*.



Obrázek 14 Modelová situace č. 1

Ze získaných dat byl spočítán průměr **2,9**,

což znamená, že postoj respondentů v případě tohoto tvrzení je na pětibodové škále zasažen mezi hodnoty 2 a 3.

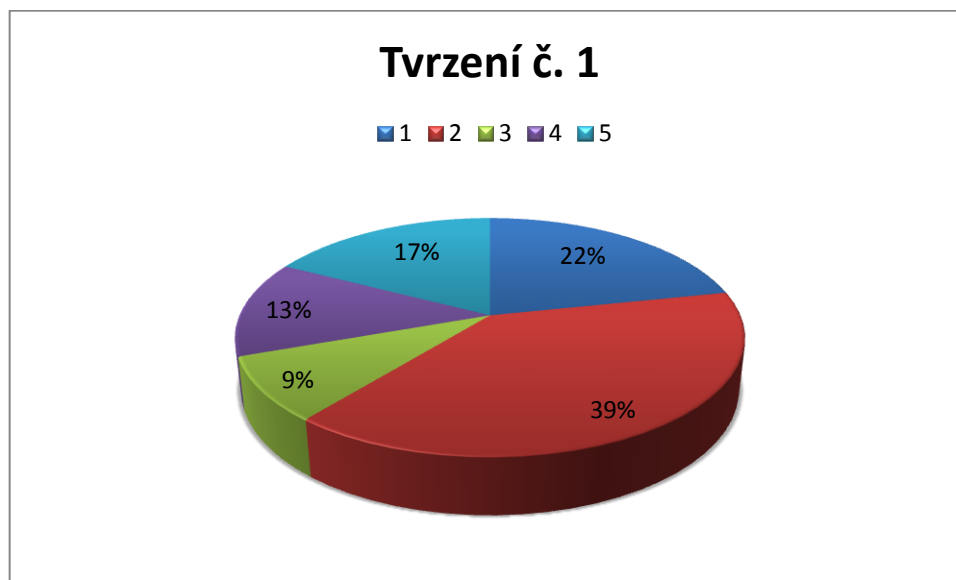
Můžeme tedy říci, že v případě modelové situace *Tvá třídní učitelka ti oznámí, že budeš sdílet jednu lavici společně s žákem, který je příslušník národnostní menšiny. Jak bys na toto oznámení reagoval(a)?* respondenti udávají odpověď (postoj) spíše pozitivně a neutrálně.

Směrodatná odchylka má v tomto případě hodnotu **1,2**.

Z výsledků týkajících se této modelové situace je zjevné, že respondenti v této situaci v porovnání pozitivních a negativních postojů zaujímají spíše postoje pozitivní. Toto tvrzení je podloženo tím, že odpověď *velice pozitivně* označilo 13 procent z tázaných a *spíše pozitivně* označilo 17 procent tázaných respondentů, kdežto odpověď *spíše negativně* neuváděl žádný z tázaných a *negativně* 17 procent tázaných respondentů. Neutrální postoj zde zastává 53 procent dotázaných respondentů.

**Tvrzení č. 1 - Nevadilo by mi přijmout příslušníka národnostní menšiny mezi své blízké přátele.**

Tato položka má v dotazníku formu pětibodové škály, kdy 1 znamená *zcela souhlasím* a 5 *vůbec nesouhlasím*.



Obrázek 15 Tvrzení č. 1

Ze získaných dat byl spočítán průměr **2,7**,

což znamená, že postoj respondentů v případě tohoto tvrzení je na pětibodové škále zasažen mezi hodnoty 2 a 3.

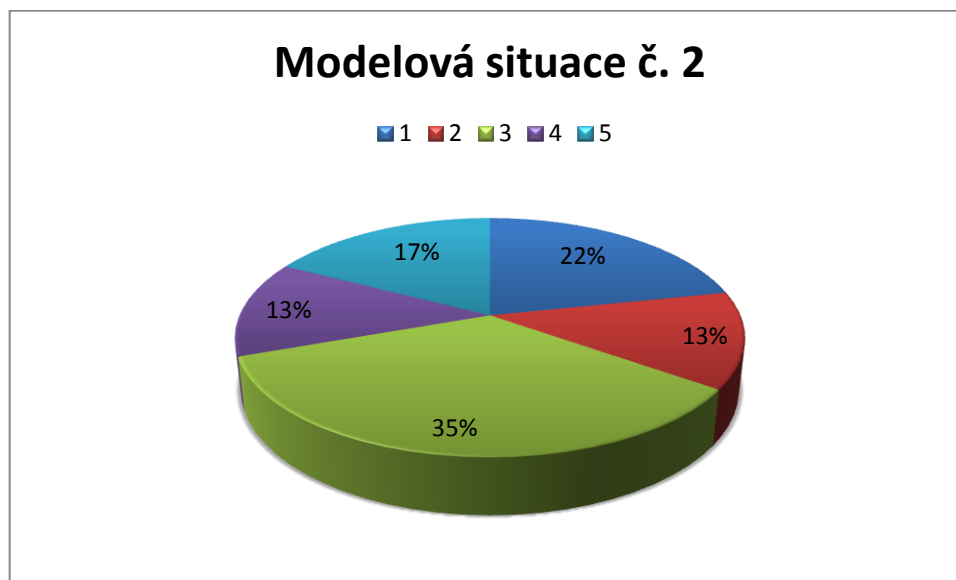
Můžeme tedy říci, že v případě tvrzení *Nevadilo by mi přijmout příslušníka národnostní menšiny mezi své blízké přátele*, respondenti udávají odpověď (postoj) spíše souhlasím a zastávám neutrální postoj.

Směrodatná odchylka má v tomto případě hodnotu **1,4**.

Z výsledků týkajících se tohoto tvrzení je zjevné, že respondenti v tomto případě v porovnání pozitivních a negativních postojů zaujímají spíše postoje pozitivní. Toto tvrzení je podloženo tím, že odpověď *zcela souhlasím* označilo 22 procent tázaných a *spíše souhlasím* označilo 39 procent tázaných respondentů, kdežto odpověď *spíše nesouhlasím* uvedlo 13 procent tázaných a *vůbec nesouhlasím* 17 procent tázaných respondentů. Neutrální postoj zde zastává 9 procent dotázaných respondentů.

**Modelová situace č. 2 - Někdo z tvé blízké rodiny (sestra, bratr, ...) se chce oženit/vdát za příslušníka národnostní menšiny. Jak bys na toto oznámení reagoval(a)?**

Tato položka má v dotazníku formu pětibodové škály, kdy 1 znamená *velice pozitivně* a 5 *zcela negativně*.



Obrázek 16 Modelová situace č. 2

Ze získaných dat byl spočítán průměr **2,9**,

což znamená, že postoj respondentů v případě tohoto tvrzení je na pětibodové škále zasažen mezi hodnoty 2 a 3.

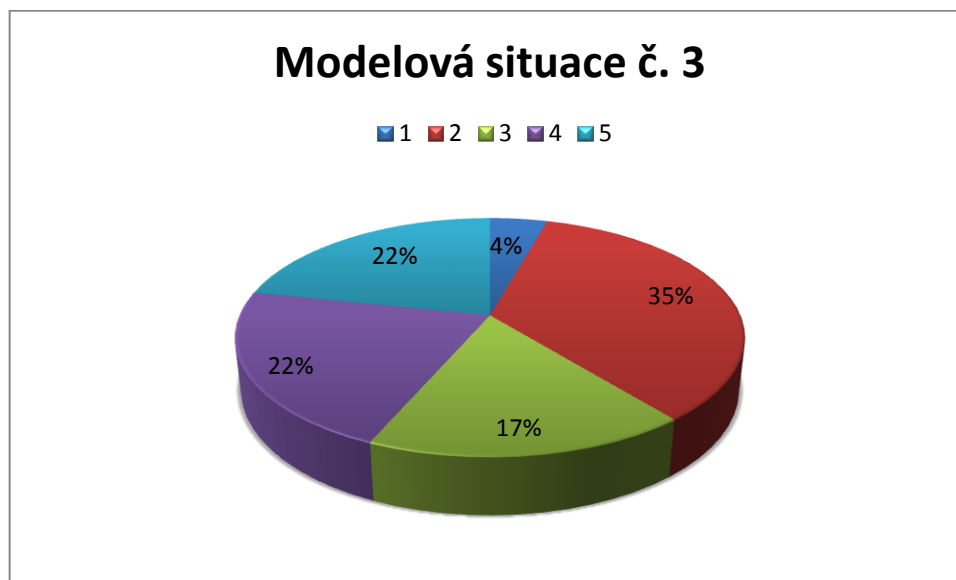
Můžeme tedy říci, že v případě modelové situace *Někdo z tvé blízké rodiny (sestra, bratr, ...) se chce oženit/vdát za příslušníka národnostní menšiny. Jak bys na toto oznámení reagoval(a)?* respondenti udávají odpověď (postoj) 2 a 3.

Směrodatná odchylka má v tomto případě hodnotu **1,4**.

Z výsledků týkajících se této modelové situace je zjevné, že respondenti v této situaci v porovnání pozitivních a negativních postojů zaujímají spíše postoje pozitivní. Toto tvrzení je podloženo tím, že odpověď *velice pozitivně* označilo 22 procent z tázaných a *spíše pozitivně* označilo 13 procent tázaných respondentů, kdežto odpověď *spíše negativně* uvedlo 13 procent tázaných a *negativně* 17 procent tázaných respondentů. Neutrální postoj zde zastává 35 procent dotázaných respondentů.

**Modelová situace č. 3 – Do sousedního bytu/domu se přistěhovala rodina, která patří mezi národnostní menšinu. Jak bys na tuto situaci reagoval(a)?**

Tato položka má v dotazníku formu pětibodové škály, kdy 1 znamená *velice pozitivně* a 5 *zcela negativně*.



Obrázek 17 Modelová situace č. 3

Ze získaných dat byl spočítán průměr **3,2**,

což znamená, že postoj respondentů v případě tohoto tvrzení je na pětibodové škále zasažen mezi hodnoty 3 a 4.

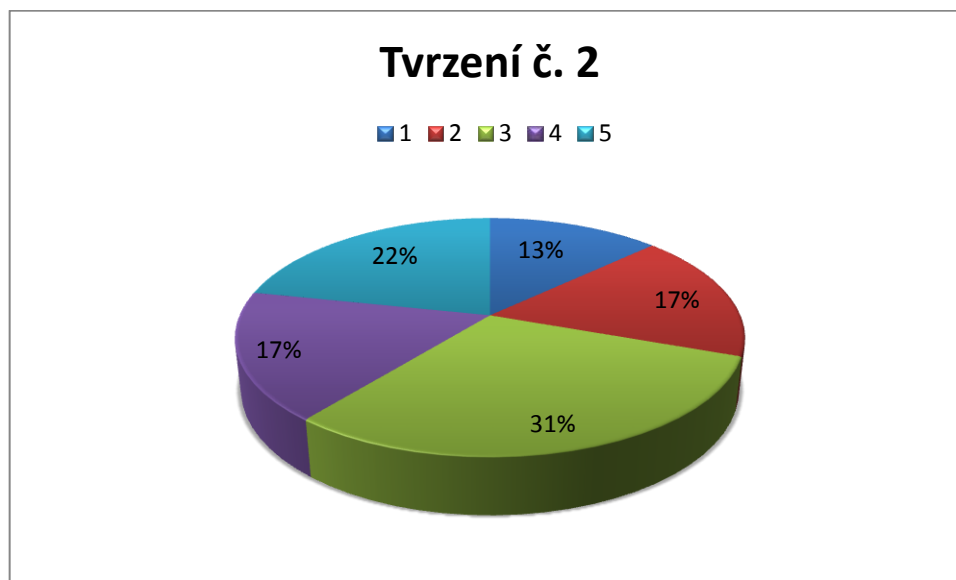
Můžeme tedy říci, že v případě modelové situace *Do sousedního bytu/domu se přistěhovala rodina, která patří mezi národnostní menšinu. Jak bys na tuto situaci reagoval(a)?* respondenti udávají odpověď (postoj) neutrálně a spíše negativně.

Směrodatná odchylka má v tomto případě hodnotu **1,3**.

Z výsledků týkajících se této modelové situace je zjevné, že respondenti v této situaci v porovnání pozitivních a negativních postojů zaujímají spíše postoje negativní. Toto tvrzení je podloženo tím, že odpověď *velice pozitivně* označili 4 procenta z tázaných a *spíše pozitivně* označilo 35 procent tázaných respondentů, kdežto odpověď *spíše negativně* uvedlo 22 procent tázaných a *negativně* 22 procent tázaných respondentů. Neutrální postoj zde zastává 17 procent dotázaných respondentů.

**Tvrzení č. 2 - Diskriminační tendence vůči příslušníkům národnostních menšin v ČR je pro mě nepochopitelná a jsem zásadně proti ní.**

Tato položka má v dotazníku formu pětibodové škály, kdy 1 znamená *zcela souhlasím* a 5 *vůbec nesouhlasím*.



Obrázek 18 *Tvrzení č. 2*

Ze získaných dat byl spočítán průměr **3,2**,

což znamená, že postoj respondentů v případě tohoto tvrzení je na pětibodové škále zasažen mezi hodnoty 3 a 4.

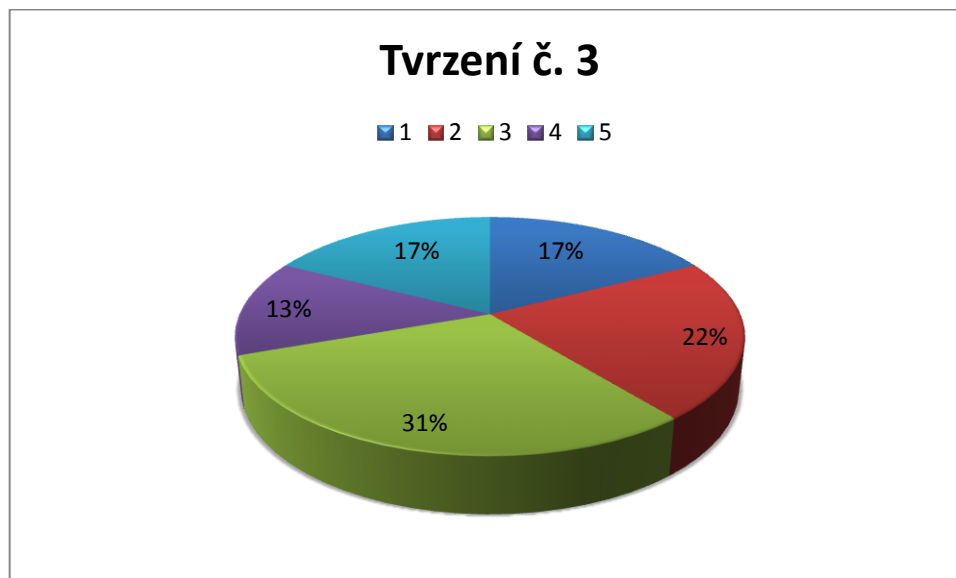
Můžeme tedy říci, že v případě tvrzení *Diskriminační tendence vůči příslušníkům národnostních menšin v ČR je pro mě nepochopitelná a jsem zásadně proti ní* respondenti udávají odpověď (postoj) zastávám neutrální postoj a spíše nesouhlasím.

Směrodatná odchylka má v tomto případě hodnotu **1,3**.

Z výsledků týkajících se tohoto tvrzení je zjevné, že respondenti v tomto případě v porovnání pozitivních a negativních postojů zaujímají spíše postoje negativní. Toto tvrzení je podloženo tím, že odpověď *zcela souhlasím* označilo 13 procent tázaných a *spíše souhlasím* označilo 17 procent tázaných respondentů, kdežto odpověď *spíše nesouhlasím* uvedlo 17 procent tázaných a *vůbec nesouhlasím* 22 procent tázaných respondentů. Neutrální postoj zde zastává 31 procent dotázaných respondentů.

**Tvrzení č. 3 - Jsem tolerantní k národnostním menšinám.**

Tato položka má v dotazníku formu pětibodové škály, kdy 1 znamená *zcela souhlasím* a 5 *vůbec nesouhlasím*.



Obrázek 19 Tvrzení č. 3

Ze získaných dat byl spočítán průměr **2,9**,

což znamená, že postoj respondentů v případě tohoto tvrzení je na pětibodové škále zasažen mezi hodnoty 2 a 3.

Můžeme tedy říci, že v případě tvrzení *Jsem tolerantní k národnostním menšinám*, respondenti udávají odpověď (postoj) spíše souhlasím a zastávám neutrální postoj.

Směrodatná odchylka má v tomto případě hodnotu **1,3**.

Z výsledků týkajících se tohoto tvrzení je zjevné, že respondenti v tomto případě v porovnání pozitivních a negativních postojů zaujímají spíše postoje pozitivní. Toto tvrzení je podloženo tím, že odpověď *zcela souhlasím* označilo 17 procent tázaných a *spíše souhlasím* označilo 22 procent tázaných respondentů, kdežto odpověď *spíše nesouhlasím* uvedlo 13 procent tázaných a *vůbec nesouhlasím* 27 procent tázaných respondentů. Neutrální postoj zde zastává 31 procent dotázaných respondentů.

Z výše uvedených výsledků (průměrné hodnoty jednotlivých položek) vyplývá, že se respondenti v případě modelových situací a tvrzení, týkajících se národnostních menšin, přiklánějí nejčastěji k neutrální odpovědi.

Důvodem, proč tomu tak je, je pravděpodobně fakt, že respondenti měli při vyplňování dotazníku problém se zobecněním pojmu národnostní menšina a sami vyjádřili názor, že je těžké udat jednoznačnou odpověď, protože je rozdíl, zda si např. vedle nich má přisednou příslušník romské, vietnamské či jiné menšiny.

Z toho důvodu jsme se rozhodli respondentům předložit dotazník obsahující sémantický diferenciál, ve kterém označují, jaké vlastnosti přisuzují romské, vietnamské, ukrajinské a mongolské menšině a pro srovnání také Čechům.



## 6.7 Sémantický diferenciál

Při vyplňování dotazníku obsahujícího šest škál, jež se zaměřovaly obecně na národnostní menšiny, jsme u respondentů narazili na problém se zobecněním tohoto termínu, což následně vedlo k problému s označením odpovědi a to bylo pravděpodobně příčinou toho, že se respondenti ve svých odpovědích nejčastěji přikláněli ke střední (neutrální) hodnotě na škále.

Proto jsme se rozhodli respondentům předložit dotazník obsahující sémantický diferenciál zaměřený na čtyři nejvýraznější národnostní menšiny pobývající na území ČR (Ukrajinci, Romové, Vietnamci a Mongolové), kdy je naše pozornost zaměřena primárně na menšinu ukrajinskou, do které spadá *dívka č. 17* a jejíž výsledky následně srovnáme s ostatními národnostními menšinami. Pro porovnání jsme v dotazníku uvedli také Čechy.

Pro užití sémantického diferenciálu jsme se rozhodli z toho důvodu, že jde o metodu, která je považována za nejvhodnější metodu pro měření postojů – je řazen mezi tzv. psychosémantické metody (Miovský, 2006, s. 193). Vyznačuje se spojením psycholingvistiky, psychologie vnímání a psychologie individuálního vědomí (Maršalová a Mikšík, 1990, s. 98). Postoji rozumíme trvalé soustavy pozitivních či negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendence jednat pro nebo proti ve vztahu ke společenským objektům (Bedrnová, 2002, s. 58). V tomto smyslu jde metoda sémantického diferenciálu (v porovnání s běžnými dotazníkovými metodami) mnohem hlouběji a to tím, že respondentům není zřejmá úroveň zpracování dat a díky tomu nemohou vědomě korigovat výsledky, které při vyplnění sémantického diferenciálu poskytují (Nakonečný, 1998, s. 100).

Pro naše účely jsme se rozhodli konkrétně pro dvoufaktorový sémantický diferenciál, kdy jsou objekty posuzovány z hlediska dvou faktorů – faktor hodnocení a faktor energie.

Antonyma adjektiv byla do sémantického diferenciálu vybrána dle Chrásky (2007, s. 225-226) a dále byla rozšířena o vlastní výběr.

Vyplněné dotazníky byly vyhodnoceny čárkovací metodou. Ze získaných dat byly vypočítány průměry jednotlivých škál (u každé menšiny zvlášť) a následně průměry faktorů hodnocení a energie. Pro lepší přehled jsou průměry těchto faktorů uvedeny u každé menšiny ve vložených tabulkách a v závěru uvádíme souhrnnou tabulku průměrů jednotlivých národnostních menšin, které jsou seřazeny dle výsledných průměrů.

Vytvořeny byly také tabulky jednotlivých pojmů sémantického diferenciálu, kdy byly pojmy řazeny dle spočteného průměru (od nejvyšší průměrné hodnoty k nejnižší).

**Ukrajinci**

	<b>Průměrná hodnota</b>
FAKTOR HODNOCENÍ	<b>3,6</b>
FAKTOR ENERGIE	<b>3,2</b>

Tabulka 4 *Názory žáků na ukrajinskou menšinu*

V případě ukrajinské menšiny označovali žáci na škále sémantického diferenciálu nejčastěji hodnoty nižší než 4 (neutrální poloha sémantického diferenciálu) z čehož plyne, že postoje vůči této menšině mají převážně kladný charakter.

<b>hlasitý – tichý</b>	H	4,3
<b>agresivní – mírumilovný</b>	H	3,8
<b>hodný – krutý</b>	H	3,7
<b>precizní – ledabylý</b>	E	3,7
<b>chytrý – hloupý</b>	H	3,5
<b>příjemný – nepříjemný</b>	H	3,4
<b>poctivý – nepoctivý</b>	H	3,4
<b>čistý – špinavý</b>	H	3,3
<b>hodnotný – bezcenný</b>	H	3,3
<b>zkušený – nezkušený</b>	E	3,3
<b>aktivní – pasivní</b>	E	3,1
<b>pracovitý – líný</b>	E	2,9
<b>vzdělaný – nevzdělaný</b>	E	2,9

Tabulka 5 *Ukrajinci – pořadí jednotlivých pojmů*

**Romové**

	<b>Průměrná hodnota</b>
FAKTOR HODNOCENÍ	<b>5,7</b>
FAKTOR ENERGIE	<b>5,7</b>

Tabulka 6 *Názory žáků na romskou menšinu*

V případě romské menšiny označovali žáci na škále sémantického diferenciálu nejčastěji hodnoty vyšší než 4 (neutrální poloha sémantického diferenciálu) z čehož plyne, že postoje vůči této menšině mají převážně záporný charakter.

<b>poctivý – nepoctivý</b>	H	6,1
<b>čistý – špinavý</b>	H	6
<b>hlasitý – tichý</b>	H	6
<b>vzdělaný – nevzdělaný</b>	E	5,9
<b>zkušený – nezkušený</b>	E	5,9
<b>pracovitý – líný</b>	E	5,8
<b>příjemný – nepříjemný</b>	H	5,7
<b>agresivní – mírumilovný</b>	H	5,6
<b>aktivní – pasivní</b>	E	5,5
<b>chytrý – hloupý</b>	H	5,4
<b>precizní – ledabylý</b>	E	5,4
<b>hodnotný – bezcenný</b>	H	5,3
<b>hodný – krutý</b>	H	5,2

Tabulka 7 *Romové – pořadí jednotlivých pojmů*

**Vietnamci**

	<b>Průměrná hodnota</b>
FAKTOR HODNOCENÍ	<b>3</b>
FAKTOR ENERGIE	<b>2,8</b>

Tabulka 8 *Názory žáků na vietnamskou menšinu*

V případě vietnamské menšiny označovali žáci na škále sémantického diferenciálu nejčastěji hodnoty nižší než 4 (neutrální poloha sémantického diferenciálu) z čehož plyne, že postoje vůči této menšině mají převážně kladný charakter.

<b>precizní – ledabylý</b>	E	3,4
<b>agresivní – mírumilovný</b>	H	3,2
<b>hlasitý - tichý</b>	H	3,2
<b>poctivý – nepoctivý</b>	H	3,1
<b>chytrý – hloupý</b>	H	3
<b>hodnotný – bezcenný</b>	H	2,9
<b>hodný – krutý</b>	H	2,9
<b>aktivní – pasivní</b>	E	2,9
<b>čistý – špinavý</b>	H	2,8
<b>příjemný – nepříjemný</b>	H	2,8
<b>zkušený – nezkušený</b>	E	2,8
<b>vzdělaný – nevzdělaný</b>	E	2,7
<b>pracovitý - líný</b>	E	2

Tabulka 9 *Vietnamci – pořadí jednotlivých pojmů*

**Mongolové**

	<b>Průměrná hodnota</b>
FAKTOR HODNOCENÍ	<b>3,2</b>
FAKTOR ENERGIE	<b>3,2</b>

Tabulka 10 *Názory žáků na mongolskou menšinu*

V případě mongolské menšiny označovali žáci na škále sémantického diferenciálu nejčastěji hodnoty nižší než 4 (neutrální poloha sémantického diferenciálu) z čehož plyne, že postoje vůči této menšině mají převážně kladný charakter.

<b>agresivní – mírumilovný</b>	H	3,7
<b>hlasitý – tichý</b>	H	3,6
<b>zkušený – nezkušený</b>	E	3,5
<b>hodný – krutý</b>	H	3,3
<b>vzdělaný – nevzdělaný</b>	E	3,3
<b>aktivní – pasivní</b>	E	3,3
<b>příjemný – nepříjemný</b>	H	3,2
<b>hodnotný – bezcenný</b>	H	3,2
<b>precizní – ledabylý</b>	E	3,1
<b>čistý – špinavý</b>	H	3
<b>poctivý – nepoctivý</b>	H	3
<b>pracovitý – líný</b>	E	2,9
<b>chytrý - hloupý</b>	H	2,8

Tabulka 11 *Mongolové – pořadí jednotlivých pojmů*

Češi

	Průměrná hodnota
FAKTOR HODNOCENÍ	2,6
FAKTOR ENERGIE	2,3

Tabulka 12 *Názory žáků na Čechy*

V případě Čechů označovali žáci na škále sémantického diferenciálu nejčastěji hodnoty nižší než 4 (neutrální poloha sémantického diferenciálu) z čehož plyne, že postoje vůči Čechům mají převážně kladný charakter.

hlasitý – tichý	H	3,7
příjemný – nepříjemný	H	3,4
agresivní – mírumilovný	H	3
hodný – krutý	H	2,7
pracovitý – líný	E	2,7
chytrý – hloupý	H	2,3
precizní – ledabylý	E	2,3
aktivní – pasivní	E	2,3
poctivý – nepoctivý	H	2,2
hodnotný – bezcenný	H	2
vzdělaný – nevzdělaný	E	2
zkušený – nezkušený	E	2
čistý - špinavý	H	1,7

Tabulka 13 *Češi – pořadí jednotlivých pojmů*

<b>Romové</b>	5,7
<b>Ukrajinci</b>	3,4
<b>Mongolové</b>	3,2
<b>Vietnamci</b>	2,9
<b>Češi</b>	2,4

Tabulka 14 *Shrnutí*

Z uvedené tabulky (*Tabulka 14*) vyplývá, že žáci nejčastěji uváděli záporné hodnoty v případě romské menšiny, můžeme tedy říci, že jsou vnímáni nejvíce záporně, poté následuje menšina ukrajinská, mongolská a vietnamská. Češi jsou zde uvedeni pouze pro srovnání postojů k sobě samým a jiným národnostem a etnikům.

Z výsledků je tedy patrné, že záporný postoj žáci zaujímají pouze k menšině romské, protože jako jediná získala průměrnou hodnotu vyšší než 4, kterou lze označit jako neutrální polohu sémantického diferenciálu.



## 6.8 Shrnutí výsledků výzkumu

Celý výzkum se skládá ze čtyř částí, které proběhly v samostatných etapách. Při tvorbě konceptu výzkumné části jsme původně počítali s realizací sociometrického testu a rozhovoru s třídní učitelkou. V průběhu výzkumu však vznikla potřeba zařadit ještě dotazník, který tvoří škálové otázky, jejichž obsah se obecně vztahuje k problematice postojů vůči národnostním menšinám a z výsledků tohoto dotazníku vyplynula potřeba předložit respondentům ještě dotazník se sémantickým diferencialem.

Hlavním zjištěním výsledků sociometrického testu je skutečnost, že postavení *dívky č. 17* v třídním kolektivu je viditelně problémové. Ve všech pozitivně formulovaných preferenčních otázkách byla ze strany svých spolužáků zcela opomíjena a naopak u záporných preferenčních otázek získala velké množství voleb. Celkový vážený skóre záporných voleb má v jejím případě nejvyšší hodnotu a z toho plyne nejnižší výsledný individuální sociometrický index. Z výsledků poslední dvojice preferenčních otázek týkajících se oblíbenosti také vyplývá, že žáci hodnotí *dívku č. 17* jako nejméně oblíbeného jedince ve třídě.

Výsledky sociometrického testu potvrzuje také výpověď třídní učitelky, kdy byla v průběhu rozhovoru *dívka č. 17* jednoznačně označena za izolovanou od ostatních spolužáků ve třídě. V kolektivu patří mezi relativní nováčky (ve třídě je od konce minulého školního roku) a při jejím příchodu do kolektivu byly reakce ostatních žáků vůči ní spíše negativního charakteru.

*Dívka č. 17* se projevuje jako tichá, nevýrazná a snaží se co nejméně budít pozornost. Spolužáci si jí ve většině případů nevšímají a celkově ji převážně ignorují, ale v případě nutnosti jsou schopni spolupráce s její osobou, kdy nejsou patrné vážnější problémy. Příležitostně vznikne ze strany žáků snaha o větší zapojení *dívky č. 17* např. do dění v hodinách tělesné výchovy, ale jde o výjimečné případy. Větší pozornost vůči *dívce č. 17* žáci projevují snad jen ve chvílích, kdy se má dívka slovně vyjádřit či přečíst zadaný text, což učitelka přičítá zvědavosti (dívka stále trpí problémem s vyjadřováním se v českém jazyce).

Možnost, že má na problematice postavení dívky v třídním kolektivu vliv její odlišná národnost, třídní učitelka jednoznačně odmítá. Na druhou stranu však připouští možnost, že jedním z faktorů, proč je dívka od ostatních izolovaná, by mohl být fakt, že viditelně pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statusem. Toto tvrzení je také podpořeno skutečností, kdy je ve třídě ještě další žákyně (*dívka č. 25*) s viditelným nízkým socioeko-

mickým postavením, která má podle výsledků sociometrického testu ve třídě také problematické postavení, přestože ne v takové míře, jako *dívka č. 17*.

Proto, abychom mohli lépe zhodnotit vliv odlišné národnostní příslušnosti na postavení *dívky č. 17* v kolektivu spolužáků, jsme se rozhodli předložit respondentům dotazník, který obsahoval šest škál, týkajících se postojů vůči národnostním menšinám. V průběhu vyplňování dotazníku však vznikl problém, kdy žáci nebyli schopni zobecnit pojem národnostní menšina, a tudíž pro ně bylo obtížné označit odpověď u jednotlivých otázek. Z toho pravděpodobně pramení skutečnost, že se ve svých odpovědích přikláněli převážně ke střední (neutrální) hodnotě na škále.

Z toho důvodu jsme žákům následně předložili ještě další dotazník, který obsahoval sémantický diferenciál vztahující se ke konkrétním národnostním menšinám (Ukrajinci, Romové, Vietnamci a Mongolové) a pro srovnání také k Čechům.

Z výsledků sémantického diferenciálu je patrné, že prokazatelně záporný postoj zaujímají žáci pouze vůči romské menšině, kdy nejčastěji udávali hodnotu vyšší než 4, která na škále sémantického diferenciálu tvoří neutrální polohu. V případě ostatních menšin byla převážně označována hodnota nižší než 4. Celkové pořadí národnostních menšin vzhledem k postojům žáků vůči nim je: menšina romská, ukrajinská, mongolská a vietnamská. Ukrajinci tedy zaujímají druhé místo hned po romské menšině.

Třídní učitelka při rozhovoru také vyjádřila názor, že sociální izolovanost *dívky č. 17* je z jejího pohledu částečně dobrovolná, kdy má učitelka pocit, že dívka sama nejeví zájem zapojit se do kolektivu spolužáků, což může být ale také způsobeno obavou z posměchu či strachu (což podporuje také skutečnost, že v menším kolektivu se dívka projevuje aktivněji a sama se více zapojuje), protože dívka stále trpí problémem s vyjadřováním se v českém jazyce.

Problém s výskytem šikany ve třídě byl učitelkou sice potvrzen (vyskytl se v nedávné minulosti), ale *dívky č. 17* se žádným způsobem netýkal a z výpovědi učitelky vyplývá, že ve třídě ani nevznikají konfliktní situace, které by se nějakým způsobem dotýkaly *dívky č. 17*.

## ZÁVĚR

V závěru našeho výzkumného šetření bychom se měli podívat na jeho prvotní záměr a zhodnotit výsledek vzhledem k němu. Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zmapovat neformální vztahy v běžné školní třídě, kterou navštěvuje žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímalo nás, zda je tento žák do kolektivu začleněn a jak aktivně nebo zda stojí na jeho okraji a vzniká tedy potřeba vyvíjet aktivitu k jeho lepšímu začlenění. Pozornost jsme věnovali také otázce výskytu šikany v třídním kolektivu a tomu, zda šikana hrozí také žákovi se SVP. V neposlední řadě jsme se zaměřili na to, jaké postoje žáci zaujímají vůči národnostním menšinám.

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je v našem výzkumném šetření *dívka č. 17*. Z výsledků sociometrického testu vyplývá, že postavení této žákyně v kolektivu ostatních spolužáků je více než problematické – spolužáci k její osobě nesměřovali jedinou kladnou volbu a naopak získala zdaleka nejvyšší počet voleb záporných.

Problematické postavení *dívky č. 17* v třídním kolektivu nám potvrdila také třídní učitelka, která dívku označila za izolovanou od ostatních spolužáků, přímo ji označila jako jedince na okraji skupiny. Žáci svou spolužačku převážně ignorují a celkově o její osobu neprojeví větší zájem. Dívka ve třídě nemá žádné kamarády ani nikoho s kým by navázala bližší kontakt.

Učitelka toto její postavení označila ze svého pohledu za částečně dobrovolné, kdy podle ní žákyně působí, jakoby sama neměla zájem se mezi ostatní zapojit, což může být ale také zapříčiněno obavou z posměchu či strachu (což podporuje také skutečnost, že v menším kolektivu se dívka projevuje aktivněji a sama se více zapojuje), protože dívka trpí jazykovou bariérou a ostatní žáci vykazují zvýšenou pozornost vůči její osobě v podstatě jen v hodinách literatury, když má *dívka č. 17* např. číst, což třídní učitelka přisuzuje zvědavosti a případných posměšků vůči dívce si nevšimla.

Odlišnou národnostní příslušnost třídní učitelka, jako důvod proč *dívka č. 17* nebyla do kolektivu spolužáků přijata, odmítá. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že žáci obecně zaujímají vůči národnostním menšinám spíše neutrální postoj a výsledky sémantického diferenciálu ukazují, že jednoznačně záporný postoj zaujímají pouze vůči příslušníkům romské menšiny. Ostatní národnostní menšiny získaly průměrnou hodnotu nižší než 4, ale v případě ukrajinské menšiny byl průměr vyšší, než u menšiny vietnamské a mongolské, tudíž je na druhém místě hned za menšinou romskou.

Třídní učitelka ale připouští, že jednou z příčin sociální izolace může být fakt, že dívka viditelně pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statutem. Toto tvrzení je podloženo také skutečností, že se ve třídě nachází další dívka, která také pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statutem a podle výsledků sociometrického testu můžeme její postavení ve třídě také označit jako problémové.

Problém s výskytem šikany ve třídě byl učitelkou potvrzen (vyskytl se v nedávné minulosti), ale *dívky č. 17* se žádným způsobem netýkal a netýkají se jí ani další případné konfliktní situace, které ve třídě vznikají.

Domníváme se, že vztahy třídy vůči *dívce č. 17* a potažmo *dívce č. 25* (a vztahy ve třídě obecně) jsou natolik vážné, že odkládání zásahu do této situace by mohlo způsobit výskyt patologických jevů, jako je záškoláctví či šikana, se kterou již ve třídě byly výrazné problémy.

Přestože učitelka situaci *dívky č. 17* osobně nepovažuje za výrazný problém, měla by se více angažovat a vyvíjet aktivitu směřovanou ke zlepšení postavení této žákyně ve třídním kolektivu. Vzhledem k možnosti, že je izolace *dívky č. 17* také částečně dobrovolná, není jistě nezbytné hned zpočátku volit speciální přístupy. Nejprve je nutné zaměřit se na potřeby této dívky, posoudit celkové vztahy ve třídě a vyhodnotit situace, kdy je její chování více otevřené či naopak kdy se projevují známky xenofobie (jak ze strany ostatních žáků vůči *dívce č. 17*, tak naopak). Dále by třídní učitelka měla zhodnotit také své postavení v této situaci a rozhodnost vlastního zapojení vedoucího ke zlepšení celé situace. Vhodná by byla pravidelná komunikace s rodiči dívky a dívkou samotnou, kdy by se učitelka měla zaměřit na otázku (ne)dobrovolnosti vzniklé sociální izolace a jejích příčin, se kterými by měla dále vhodně pracovat, popřípadě vypracovat konkrétní integrační plán, ve kterém je dobré orientovat se na to, co dívka činí problémy, co jí naopak jde a zaměřit se tak na aktivity, ve kterých bude mít možnost nejen vyniknout, ale také se zdokonalit. Kromě práce se samotnou dívkou by učitelka měla pracovat také s celým třídním kolektivem, např. zařadit do výuky aktivity, které vyžadují spolupráci žáků a které podporují vznik zdravých vztahů a důvěry ve skupině.

Tato práce může sloužit jak pro potřeby školy, na níž byl výzkum realizován, tak i pro konkrétní a individuální potřeby zkoumané třídy či jejího třídního učitele a ostatních vyučujících. Může být tedy použita jako projevený ukazatel stupně integrace tohoto žáka nebo také jako prevence negativního vývoje neformálních vztahů v kolektivu třídy.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Public promotion. ISBN 987-80-969944-0-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 1994. *Sociálna pedagogika (vybrané problémy)*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 80-223-0817-X.
- [3] BAJEROVÁ, Markéta, 2009. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.
- [4] BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2002. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-064-3.
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [6] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [7] ČESKO, 2004. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004, s. 10262. Dostupný také z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58471&fulltext=&nr=561~2F2004&part=&name=&rpp=15#local-content>
- [8] DEVITO, Joseph A., 2008. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.
- [9] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [10] EVANS, Linda, 2007. *Inclusion* [online]. [cit. 2013-11-02]. ISBN 0-203-96267-2. Dostupné z: [http://books.google.cz/books?id=mCqPAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inclusion&hl=cs&sa=X&ei=8BQ8U77iJYOitAb\\_u4HgDA&ved=0CEEQ6AEwAg#v=onepage&q=inclusion&f=false](http://books.google.cz/books?id=mCqPAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inclusion&hl=cs&sa=X&ei=8BQ8U77iJYOitAb_u4HgDA&ved=0CEEQ6AEwAg#v=onepage&q=inclusion&f=false)
- [11] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [12] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.

- [13] HRADEČNÁ, Marie a kol., 1995. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy. ISBN 80-7184-015-7.
- [14] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [15] KLAPILOVÁ, Světlá, 2000. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého – vydavatelství. ISBN 80-7067-669-8.
- [16] KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Agresivita a šikanování*. Plzeň: Pedagogické centrum. ISBN 80-7020-101-0.
- [17] KOLÁŘ, Michal, 2005. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 8073670143.
- [18] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKÉVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [19] KUYKENDALL, Sally, 2012. *Bulling* [online]. [cit. 2014-01-12]. ISBN 978-1-4408-0027-6. Dostupné z:<http://books.google.cz/books?id=44SiJgRyj8C&printsec=frontcover&dq=bullying&hl=cs&sa=X&ei=yCE8U4DSMcPQtAbMh4H4Cg&ved=0CDcQ6AEwAQ#v=onepage&q=bullying&f=false>
- [20] KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [21] KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- [22] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [23] MARŠÁLKOVÁ, Libuša a Oldřich MIKŠÍK, 1990. *Metodológia a metody psychologického výskumu*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00019-8.
- [24] MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, 2005. *Sociální práce v praxi: specifiky různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-002-x.
- [25] MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.

- [26] MATUŠKA, Ondrej, 2010. Východiska inkluzivní didaktiky. In: LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [27] MIKUŠ, Marek. Sociokulturně znevýhodněné prostředí. In: *Společnost člověk v tisíci* [online]. [cit. 2013-10-15]. Dostupné z: <http://epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=23>
- [28] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. 28 275/2000-22, k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-sikanovani?highlightWords=metodicky%20pokyn+275%2F2000-22>
- [29] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Vyhláška č. 73 z dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sběrka zákonů České republiky. 2005, částka 20, s. 503. Dostupný také z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/za-konPar.jsp?idBiblio=59742&fulltext=&nr=73~2F2005&part=&name=&rpp=15#local-content>
- [30] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [31] MUSIL Jiří V. a Michaela SMĚŠNÁ, 2006. *L-J sociometrická technika*. Olomouc. ISBN 80-903449-1-7.
- [32] NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 8020006257.
- [33] PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- [34] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [35] ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.

- [36] ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
- [37] SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.
- [38] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [39] THOMAS, Gary a Christine O'HANLON, 2004. *Inclusion: The dynamic of school development* [online]. [cit. 2013-11-02]. ISBN 0335204813. Dostupné z: [http://books.google.cz/books?id=5\\_3CjNFdmpAC&printsec=frontcover&dq=inclusion&hl=cs&sa=X&ei=8BQ8U77iJYOitAb\\_u4HgDA&ved=0CDkQ6AEwAQ#v=onepage&q=inclusion&f=false](http://books.google.cz/books?id=5_3CjNFdmpAC&printsec=frontcover&dq=inclusion&hl=cs&sa=X&ei=8BQ8U77iJYOitAb_u4HgDA&ved=0CDkQ6AEwAQ#v=onepage&q=inclusion&f=false)
- [40] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- [41] VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [42] WILLERTON, Julia, 2010. *Psychologie mezilidských vztahů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3924-3.



## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PC Počítač

SVP Speciální vzdělávací potřeby

ZŠ Základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 <i>Inkluzivní výuka</i> .....	26
Obrázek 2 <i>Terčový sociogram: Se kterým spolužákem bys rád(a) seděl(a) v jedné lavici?</i> .....	49
Obrázek 3 <i>Hierarchický sociogram: Se kterým spolužákem bys rád(a) seděl(a) v jedné lavici?</i> .....	50
Obrázek 4 <i>Terčový sociogram: Se kterým spolužákem/spolužačkou bys v jedné lavici rozhodně sedět nechtěl(a)?</i> .....	52
Obrázek 5 <i>Hierarchický sociogram: Se kterým spolužákem/spolužačkou bys v jedné lavici rozhodně sedět nechtěl(a)?</i> .....	53
Obrázek 6 <i>Terčový sociogram: Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys vybral(a)?</i> .....	55
Obrázek 7 <i>Hierarchický sociogram: Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys vybral(a)?</i> .....	56
Obrázek 8 <i>Terčový sociogram: Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys určitě nevybral(a)?</i> .....	58
Obrázek 9 <i>Hierarchický sociogram: Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys určitě nevybrala?</i> .....	59
Obrázek 10 <i>Terčový sociogram: Kdo z kolektivu ve vaší třídě je, dle tvého názoru, nejvíce oblíbený?</i> .....	61
Obrázek 11 <i>Hierarchický sociogram: Kdo z kolektivu ve vaší třídě je, dle tvého názoru, nejvíce oblíbený?</i> .....	62
Obrázek 12 <i>Terčový sociogram: Kdo je naopak oblíbený nejmíň či dokonce vůbec?</i> .....	64
Obrázek 13 <i>Hierarchický sociogram: Kdo je naopak oblíbený nejmíň či dokonce vůbec?</i> .....	65
Obrázek 14 <i>Modelová situace č. 1</i> .....	81
Obrázek 15 <i>Tvrzení č. 1</i> .....	82
Obrázek 16 <i>Modelová situace č. 3</i> .....	84
Obrázek 17 <i>Tvrzení č. 2</i> .....	85

Obrázek 18 Tvrzení č. 3..... 86

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 <i>Základní výzkumný soubor</i> .....	42
Tabulka 2 <i>Stanovený vážený skór (Musil, 2006, s. 13)</i> .....	44
Tabulka 3 <i>Rozdělení zón terčového sociogramu L-J sociometrické tech.</i> .....	45
Tabulka 4 <i>Názory žáků na ukrajinskou menšinu</i> .....	90
Tabulka 5 <i>Ukrajinci – pořadí jednotlivých pojmů</i> .....	90
Tabulka 6 <i>Názory žáků na romskou menšinu</i> .....	91
Tabulka 7 <i>Romové – pořadí jednotlivých pojmů</i> .....	91
Tabulka 8 <i>Názory žáků na vietnamskou menšinu</i> .....	92
Tabulka 9 <i>Vietnamci – pořadí jednotlivých pojmů</i> .....	92
Tabulka 10 <i>Názory žáků na mongolskou menšinu</i> .....	93
Tabulka 11 <i>Mongolové – pořadí jednotlivých pojmů</i> .....	93
Tabulka 12 <i>Názory žáků na Čechy</i> .....	94
Tabulka 13 <i>Češi – pořadí jednotlivých pojmů</i> .....	94
Tabulka 14 <i>Shrnutí</i> .....	95

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník sociometrického testu

Příloha P II: Tabulky sociometrických matic

Příloha P III: Individuální sociometrické indexy

Příloha P IV: Transkripce rozhovoru

Příloha P V: Dotazník (Postoj žáků k národnostním menšinám)

Příloha P VI: Dotazník (Sémantický diferenciál)

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK SOCIOMETRICKÉHO TESTU

Tvé křestní jméno: .....

(Je-li ve třídě někdo, kdo má stejné křestní jméno jako Ty, připiš ještě první písmeno Tvého příjmení.)

U každé z následujících otázek uveď prosím tři jména svých spolužáků nebo spolužaček. Číslo u řádků určují pořadí. V případě, že jsou ve Tvé třídě žáci/žákyně se stejnými křestními jmény, odliš je prvním písmenem jejich příjmení.

Se kterým spolužákem bys rád(a) seděl(a) v jedné lavici?

1. ....

2. ....

3. ....

Se kterým spolužákem bys v jedné lavici rozhodně sedět nechtěl(a)?

1. ....

2. ....

3. ....

Jedete na školní výlet do Prahy a ty máš možnost vybrat si, se kterými třemi spolužáky bys bydlel(a) na pokoji. Koho bys vybral(a)?

1. ....

2. ....

3. ....

Koho bys určitě nevybral(a)?

1. ....

2. ....

3. ....

Kdo z kolektivu ve vaší třídě je, dle tvého názoru, nejvíce oblíbený?

1. ....

2. ....

3. ....

Kdo je naopak oblíbený nejméně či dokonce vůbec?

1. ....

2. ....

3. ....

## PŘÍLOHA P II: TABULKY SOCIOMETRICKÝCH MATIC

Se kterým spolužákem bys rád(a) seděl(a) v jedné lavici?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	N. voleb
H - nebyl	1																												0
H		2																											3
H - nebyl			3																										0
H				2																									3
H					3																								3
H						2																							3
H - nebyl							3																						0
H - nebyl								2																					0
H									3																				3
H										3																			3
H											3																		3
H												3																	3
H													3																3
H														3															3
H - nebyl															3														0
H																3													3
H																	3												3
H - nebyl																		3											0
D																			3										3
D																				3									3
D																					3								3
D																						3							3
D																							3						3
D																								3					3
D																									3				3
D																										3			3
D																											3		3
D																												3	3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													3
D																													



Se kterým spolužákem/spolužačkou bys v jedné lavici rozhodně sedět nechtěl(a)?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	N. voleb	
H - nebyl	1																													0
H	2	1									2				3															3
H - nebyl	3		1																											0
H	4			1							1	3																		3
H	5				1										2										3					3
H - nebyl	6					1																								0
H - nebyl	7						1																							0
H	8							1						1								2								3
H	9								1						3															3
H	10									1																				3
H	11										1																			3
H - nebyl	12																													0
H	13											1																		3
H	14												1																	3
H - nebyl	15																													0
D	16																													3
D	17																													3
D	18																													3
D	19																													3
D	20																													3
D	21																													3
D	22																													3
D	23																													3
D	24																													3
D	25																													2
D	26																													3
D	27																													3
D	28																													3
Zvolen		0	1	2	8	0	0	1	0	0	1	10	0	11	1	3	1	9	2	2	2	7	1	0	0	3	0	0	0	
Vážený skór		0	2	2	12	0	0	2	0	0	2	28	0	20	1	4	1	21	4	3	3	19	3	0	0	4	0	0	0	
M. pořadí		23	14	14	5	23	23	14	23	23	14	1	23	3	17	7	17	2	7	10	10	4	10	23	23	7	23	23	23	





Kdo z kolektivu ve vaší třídě je, dle tvého názoru, nejvíce oblíbený?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	N. voleb
H - nebyl	1																											0	
H	2	3			1	2																						3	
H - nebyl	3																											0	
H	4					3			1					2														3	
H	5		2				3	1																				3	
H - nebyl	6																											0	
H - nebyl	7																											0	
H	8		2			3		1																				3	
H	9																											3	
H	10		3				1		2																			3	
H	11							3	2																			3	
H - nebyl	12																											0	
H	13			3			2		1																			3	
H	14				1					3	2																	3	
H - nebyl	15																											0	
D	16					1	3	2																				3	
D	17																								3		1	2	3
D	18						1	2	3																			3	
D	19							3	2	1																		3	
D	20								2	1	3																	3	
D	21									3																		3	
D	22										2	1	3															3	
D	23											2	3															3	
D	24												1	3	2													3	
D	25																											3	
D	26																											3	
D	27																											3	
D	28																											3	
Zvolen	2	4	0	0	12	16	15	1	1	1	0	0	0	3	0	0	0	0	3	1	3	0	0	1	0	1	1	1	
Vážený skór	2	8	0	0	26	26	31	3	3	1	0	0	0	7	0	0	0	0	6	3	8	0	0	1	0	2	3	2	
M. pořadí	13	5	23	23	3	3	1	10	9,5	16	23	23	23	6	23	23	23	23	7	10	5	23	23	16	23	13	10	13	

Kdo je naopak oblíbený nejmíň či dokonce vůbec?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	N. voleb
H - nebyl	1																												0
H	2	3																											3
H - nebyl	3		3																										0
H	4		1	3																									3
H	5			1	3																								3
H - nebyl	6				1	3																							0
H - nebyl	7					1	3																						0
H	8			1			3																						3
H	9				1			3																					3
H	10					1			3																				3
H	11						1			3																			3
H - nebyl	12							1			3																		0
H	13			3					1			3																	3
H	14				3					1			3																3
H - nebyl	15										1				3														0
D	16									1	2					3													3
D	17															3													3
D	18																3												3
D	19																	3											3
D	20																		3										3
D	21																			3									3
D	22																				3								3
D	23																					3							3
D	24																						3						3
D	25																							3					1
D	26																								3				3
D	27																									3			3
D	28																												3
Zvolen		0	0	2	4	0	0	0	1	1	3	7	0	12	0	2	0	15	1	0	0	3	1	0	1	9	0	1	1
Vážený skór		0	0	4	6	0	0	0	3	1	6	14	0	26	0	2	0	34	1	0	0	7	2	0	1	19	0	2	1
M. pořadí		23	23	8	7	23	23	23	9	15	7	4	23	2	23	11	23	1	15	23	23	5	11	23	15	3	23	11	15

## PŘÍLOHA P III: INDIVIDUÁLNÍ SOCIOMETRICKÉ INDEXY

### Sdílení školní lavice

Žák č.	status volby	status odmítnutí	výsledný status
	+	-	=
1	0,0952	0	0,0952
2	0,0952	0,0476	0,0476
3	0	0,0952	-0,0952
4	0,0476	0,381	-0,3334
5	0,0476	0	0,0476
6	0,2857	0	0,2857
7	0,1429	0,0476	0,0953
8	0,1905	0	0,1905
9	0,1429	0	0,1429
10	0,0476	0,0476	0
11	0,0476	0,4762	-0,4286
12	0	0	0
13	0,0476	0,5238	-0,4762
14	0,0476	0,0476	0
15	0,0952	0,1429	-0,0477
16	0,1429	0,0476	0,0953
17	0	0,4286	-0,4286
18	0,0952	0,0952	0
19	0,2381	0,0952	0,1429
20	0,0952	0,0952	0
21	0,0476	0,3333	-0,2857
22	0,0952	0,0476	0,0476

23	0,1429	0	0,1429
24	0,1429	0	0,1429
25	0,0476	0,1429	-0,1429
26	0,3333	0	0,3333
27	0,1905	0	0,1905
28	0,1905	0	0,1905

### Sdílení pokoje na školním výletě

Žák č.	status volby	status odmítnutí	výsledný status
	+	-	=
1	0,0952	0	0,0952
2	0,1429	0,1429	0
3.	0,0476	0,0952	-0,0476
4	0,0476	0,2857	-0,2381
5	0,0476	0	0,0476
6	0,2381	0	0,2381
7	0,0476	0,0476	0
8	0,1905	0	0,1905
9	0,1429	0,0476	0,0953
10	0,0476	0,0952	-0,0476
11	0	0,4286	-0,4286
12	0	0	0
13	0,0476	0,2381	-0,1905
14	0,0476	0	0,0476
15	0,1429	0,2381	-0,0952
16	0,1429	0	0,1429

17	0	0,4286	-0,4286
18	0,1429	0,0952	0,0477
19	0,1905	0,0952	0,0953
20	0,0952	0,1429	-0,0477
21	0,0952	0,3333	-0,2381
22	0,0952	0,0952	0
23	0,1905	0,0952	0,0953
24	0,1429	0	0,1429
25	0,0476	0,0952	-0,0476
26	0,3333	0	0,3333
27	0,1905	0,0952	0,0953
28	0,1429	0,0476	0,0953

### Oblíbenost

Žák č.	status volby	status odmítnutí	výsledný status
	+	-	=
1	0,0952	0	0,0952
2	0,1905	0	0,1905
3	0	0,0952	-0,0952
4	0	0,1905	-0,1905
5	0,5714	0	0,5714
6	0,7619	0	0,7619
7	0,7143	0	0,7143
8	0,0476	0,0476	0
9	0,0476	0,0476	0
10	0,0476	0,1429	-0,0953



11	0	0,3333	-0,3333
12	0	0	0
13	0	0,5714	-0,5714
14	0,1429	0	0,1429
15	0	0,0952	-0,0952
16	0	0	0
17	0	0,7143	-0,7143
18	0	0,0476	-0,0476
19	0,1429	0	0,1429
20	0,0476	0	0,0476
21	0,1429	0,1429	0
22	0	0,0476	-0,0476
23	0	0	0
24	0,0476	0,0476	0
25	0	0,4286	-0,4286
26	0,0476	0	0,0476
27	0,0476	0,0476	0
28	0,0476	0,0476	0

---

**Výsledný individuální sociometrický index**

1.	<b>6</b>	1,2857
2.	<b>7</b>	0,8096
3.	<b>26</b>	0,7142
4.	<b>5</b>	0,6666
5.	<b>19</b>	0,3811

6.	<b>8</b>	0,3811
7.	<b>24</b>	0,2858
8.	<b>27</b>	0,2858
9.	<b>28</b>	0,2858
10.	<b>1</b>	0,2856
11.	<b>9</b>	0,2382
12.	<b>16</b>	0,2382
13.	<b>23</b>	0,2382
14.	<b>2</b>	0,2381
15.	<b>14</b>	0,1905
16.	<b>18</b>	0,0001
17.	<b>12</b>	0
18.	<b>22</b>	0
19.	<b>20</b>	-0,0001
20.	<b>10</b>	-0,1429
21.	<b>3</b>	-0,2381
22.	<b>15</b>	-0,2381
23.	<b>21</b>	-0,5238
24.	<b>25</b>	-0,6191
25.	<b>4</b>	-0,7619
26.	<b>11</b>	-1,1905
27.	<b>13</b>	-1,2381
28.	<b>17</b>	-1,5715

## PŘÍLOHA P IV: TRANSKRIPCE ROZHOVORU

Vysvětlivky: .. krátká odmlka

... delší odmlka

*První část rozhovoru*

### **Respondent A**

Jaké jsou z Vašeho pohledu vztahy ve třídě?

**A1 – Z mého pohledu jsou hodně takové barvité, protože je to početná třída, takže je tam více skupinek, které spolu nějakým způsobem ne vždycky dobře vycházejí, ale vždycky tam každý má někoho, více méně, s kým si může začít, nějakým způsobem dát to dohromady.**

Takže tu třídu vidíte jako kolektiv spíš „rozskupinkovanou“ než pospolitou?

**A2 – Ano.**

Mají jednotlivé skupinky nějaké výrazné vůdčí osobnosti?

**A3 – Mají.**

A je něco, co ty skupinky nebo tedy jednotlivce ve skupinkách nějakým způsobem spojuje?

**A4 – Něco konkrétního?**

Ano. Jestli je třeba nějaký rys například té dané vůdčí osobnosti, díky kterému se ostatní děti chtějí do této skupinky zařadit nebo něco jiného, co je nějakým způsobem spojuje.

**A5 – Ano. Někteří jsou samozřejmě.. Některé skupinky mají buď tu osobnost, co je spojuje, nějaký zájem. A některé prostě na sebe zbyly. Tak se spolu začínají tak nějak více bavit a stýkat.**

Takže jde spíše o takové žáky, kteří jsou, dejme tomu na okraji, kteří zbyli a v důsledku toho utvořili mezi sebou něco jako koalici.

**A6 – Ano.**

A jednotlivé skupinky spolu dokážou nějakým způsobem spolupracovat nebo je v jejich vzájemných vztazích něco, kvůli čemu mají při společné spolupráci problémy?

**A7 - Já si myslím, že když je potřeba, tak spolu spolupracují více méně asi všichni, že nemají nějaký problém, že by se úplně od sebe... To je samozřejmě rozdíl jak v čem, ale třeba když máme tělocvik a jsou nějaké hry, tak není problém je nějakým způsobem rozdělit či spojit podle toho, jak já chci. To jim nedělá problém. Samozřejmě jde o nějakou jinou další spolupráci. Na delší dobu by to bylo asi trošičku jiné. Kdybych je někde ubytovala spolu někde na horách, tak by to bylo jiné.**

Co myslíte tím, že by to bylo jiné?

**A8 – Ve chvíli, kdy bych se snažila spojit je na delší dobu, tak myslím, že by to potom nefungovalo úplně dobře. Ta spolupráce v hodině tělocviku je přece jenom jiná, krátkodobá. Ve srovnání s nějakým delším pobytem např. v jednom pokoji, už by to asi moc nedělalo dobrotu... Děti mezi sebou mají různé vztahy a ne vždy jsou úplně ideální, což se nemusí nutně nějak výrazně projevit ve vyučování, které má samozřejmě nějaký řád, ale mimo něj už by mohlo.**

Dochází v tom kolektivu ke sporům?

**A9 – Docházelo. Ted' doufám, že už je to lepší.**

Takže k nim docházelo spíše dříve. A jak často to tak bývalo?

**A10 - .....**

Byly ty konflikty nějak více frekventované nebo spíše výjimečné?

**A11 - No bylo jich jakože... Ony byly takové spíš drobnější, které.. Kterých já jsem si ani moc nevšimala. Takové ty typicky dětské. Potom se to trošičku vystupňovalo, tím pádem jsme do toho museli zasáhnout my, jako učitelé a potom už se to nějakým způsobem uklidnilo.**

A čeho se ty spory týkaly?

**A12 – Tak většinou takových těch dětských nadávek, jakože šprtů a jiných věcí.**

Takže se jednalo spíš o vztahy k nějakým způsobem vyčnávajícím žákům?

**A13 – Ano. Někoho nemají moc rádi, tak mu to taky nějakým způsobem vrací a ten si to nenechá líbit, tak se pak ozve.**

A kdo spory vyvolává? Jde třeba o ty vůdčí osobnosti ve skupinkách nebo je to v podstatě kdokoli? Jakým způsobem to funguje?

**A14 – Tam to potom vyšlo tak, že vyvolal ten spor ne ten, co je tou vůdčí osobností, ale asi nějaké prsty v tom měl nějakým způsobem. Jakože za něj pracovali jiní.**

Takže v podstatě nějaký prostředník, aby to nebylo pořád jen na toho jednoho.

**A15 – Ano.**

A u sporů býváte bezprostředně vy nebo vaši kolegové nebo se o tom někdy dozvídáte později?

**A16 – Někdy se o tom dozvídám.**

Prostřednictvím čeho nebo koho se o sporech dozvídáte? Jakým způsobem se to k vám donese, když u toho tedy nejste přítomna Vy ani jiný učitel?

**A17 – Tak buď přijdeme přímo do nějaké maly, když už vidíme ten výsledek, že už někdo leží na zemi nebo tak, anebo se to k nám donese tak, že někdo někde nám to řekne. Jakože ten z těch, z té skupinky, buď ten žák, že mu někdo ublížil, ale po nějakém čase třeba.. Jakože to není hned, že by přišel a řekl: „Ted’ka v tuto chvíli mi někdo dal facku“, to ne. Ale časem potom přijde, že mu někdo ubližuje a že se to stupňuje, že už to tak bylo a tak.**

Takže to, že to oznámí až po nějaké době, vidíte v tom, že se to nějakým způsobem opakuje a stupňuje?

**A18 – Ano, že se to spíš opakovalo. Ale teď doufám, že už to není. Byla to taková období, co jsme tady měli, ale už je to, doufám, klidnější.**

A jak se ty spory řeší? Jakým způsobem k tomu přistupujete?

**A19 – Já se snažím domluvou.**

Domluvou... A myslíte, že je to dostatečné? Vidíte po tomto Vašem zásahu nějaké výsledky, co se týká konkrétních situací?

**A20 – Tak většinou ano, většinou se pak zklidní... Takové nějaké.. dejme tomu výhružky poznámky a jiné podobné postihy, u dnešních dětí nemají větší úspěch, protože upřímně jim nějaká ta poznámka v žákovské knížce moc velkou hlavu nedělá. Takže se jim snažím spíš domluvit a poukázat nějakým způsobem na jejich chování.**

Vy jste říkala, že tam jsou žáci, kteří tvoří nějakou koalici takových těch, kteří jsou odloučení od ostatních a nějak nespádají do ostatních skupinek. Nachází se tam nějakí jedinci, kteří jsou vyloženě izolovaní nebo někdy dříve byli izolovaní od ostatních?

**A21 – Ano, určitě tam jsou.**

A o koho se jedná?

**A22 – Tak jedná se určitě o tu poměrně novou žákyni (dívka č. 17), tu naši cizinku, která tam je. Ta je úplně setřená. Já i když se snažím kolektiv občas zapojit třeba do nějakých her, soutěží, tak ji podpořit a tak, tak někdy ona nemá úplně zájem s nimi.. jakože někdy se snaží, protože je ta skupina lidí jako velká, někdo jí nevadí a potom, když se tam přidá, že ta skupina se zvětšuje, tak už se radši ona odtáhne od ostatních.**

A proč si myslíte, že to tak je?

**A23 – Myslím si, že to je i v ní samotné a tím velkým kolektivem. Že kdyby.. protože když bylo třeba období, kdy nás bylo méně ve třídě ve škole, tak byla úplně jiná, daleko otevřenější, více jako komunikovala, zapojovala se do všeho...**

Takže si myslíte, že je to především v tom, že se cítí v menším kolektivu lidí líp?

**A24 – Ano, myslím, že menší skupina lidí je jí příjemnější.**

A myslíte si, že je od toho ostatního kolektivu tedy izolovaná dobrovolně nebo nedobrovolně?

**A25 – Svým způsobem i dobrovolně.**

A pokud jde o tu izolovanost nebo nějaké takové to odtažené chování ať už z její strany nebo ze strany ostatních, řešíte to nějakým způsobem?

**A26 – Já se jí někdy snažím podporovat. Samozřejmě moc netlačím, protože to by mělo jít postupně. Snažím se jí podporovat a zapojovat do okolního kolektivu, aby neměla ty obavy a tak. A to je tak zatím asi všechno. Jakože hlavně jí netlačit, aby se necítila špatně, protože někomu to prostě nedělá dobře, být ve velkém kolektivu, nebo vůbec někdo nemá tu potřebu. A podporovat to, když ji zapojím do nějaké skupiny schválně, do nějaké co si myslím, že by jí tam mohlo být dobře.**

Takže ten způsob toho vašeho zapojení do situace je tím, že se jí snažíte včlenit do nějaké skupinky, o které si myslíte, že by to tam mohlo fungovat.

**A27 – Ano, ale samozřejmě to nelámu nějak přes koleno.**

Kromě toho, že teda se v tom větším kolektivu chová tak, že se spíš straní, než že by se nějak víc zapojovala, je tam ještě nějaký jiný projev té žákyně, například ve vyučování?

**A28 – Ne, vůbec ne.**

Ne... Takže je spíš taková tišší?

**A29 – Ano, tichá, nevýrazná.**

Vy jste při našem minulém setkání říkala, že vyučujete tělesnou výchovu. To vyučujete i tady tu třídu, předpokládám.

**A30 – Ano.**

Vy už jste to možná trochu zmínila, ale ty hodiny určitě zahrnují nějaké týmové aktivity, hry. Jaké postavení v nich má konkrétně tato žákyně?

**A31 – Ona... Tam je to hodně ovlivněné i tím, že ona tu tělesnou výchovu nemá vůbec v lásce. A je pohybově taková.. Je na tom prostě hůře. Že se nesnaží, nechce se jí, prostě ji to nebaví. Tak vždycky stojí někde kolem, ale těm děčkám ostatním je to v podstatě úplně jedno jako. Oni se snaží ji jako nějakým způsobem občas i zapojit a když něco udělá dobře, tak jí zatleskají klidně nebo se snaží, prostě i oni se snaží trošičku. Protože vidí jak na tom je, že asi nemívala ten tělocvik až tak jako u nás.**

Takže vlastně v těch hodinách tělocviku se v podstatě k ní chovají tak nějak pozitivněji, tedy s pozitivnějším přístupem?

**A32 – Ano, ano. Určitě jí nenadávají za to, že třeba pokazí něco, ale spíše ji podpoří, když něco udělá dobře.**

A ve chvíli, kdy se na ty týmové hry tvoří nějaké týmy, tak to nějakým způsobem rozdělujete vy nebo mívají děti vlastní volbu toho, jak se rozdělí?

**A33 – Jak kdy. Někdy to rozdělují já, někdy si vybírají sami a samozřejmě ona zbude jako poslední.**

Ona tedy zbývá. Musíte tedy nějakým způsobem zasáhnout, abyste ji někam včlenila, nebo bývají tam nějaké problémy?

**A34 – Ne. Ne, nebývají. Prostě buď bude v jednom, ve druhém nebo ve třetím družstvu...**

Takže to vlastně vypadá tak, že ona zbývá vždy na konec a potom si ji tedy jednotlivé týmy nějak vyberou nebo ji někam přidělíte sama?

**A35 – Ano.**

Došlo v kolektivu už někdy k situaci, která byla nějaká opravdu víc vyhraněná a vyžadovala nějaký větší zásah Vás nebo Vašich kolegů?

**A36 – Ano.**

Co se stalo?

**A37 – Tam.. poprali se dva kluci.**

Dochází často k takovým situacím, kdy to končí nějakým fyzickým napadením?

**A38 – Ne. Jde spíše o slovní napadání. A právě to slovní napadení potom vyústilo právě v jeden fyzický kontakt.**

A co předcházelo nebo v čem byl takový hlavní problém toho, že se to nakonec až takto vyhrotilo?

**A39 – Tam.. prostě.. vystupňovaly se ty slovní nějaké napadání z jedné, z druhé strany a potom se to tak nějak.. Prostě si to kluci vyříkali.**

A šlo o jedince z odlišných skupinek, kdy byl problém mezi těmito skupinkami anebo v té chvíli šlo jen o spor dvou osobností?

**A40 – To.. bylo.. v té chvíli to bylo asi v rámci jejich individuí.**

Jakým způsobem byla situace řešena?

**A41 – Byli vyslechnuti oni plus svědci plus se z toho udělal záznam a vyhodnotilo se, kdo za co mohl.**

A mělo to nějaký přínos? Bylo to viditelně k něčemu?

**A42 – No tak už je klid.**

Takže už se to neopakovalo, mělo to nějaký význam.

**A43 – Ano, mělo to význam, s tím, že si kluci sebe navzájem přestali všímat.**

Takže došlo k nějakému oddělení, ten kontakt už tam potom žádný nebyl.

**A44 – Ano.**

Vyskytl se potom ve třídě někdy konkrétně případ šikany? Nebo byla někdy ve třídě řešena šikana?

**A45 – Tak ono to bylo hodnoceno potom i z té jedné strany, že to bylo více opakované, takže to bylo, jakože i jako šikana.**



Takže šlo konkrétně tady o ten případ.

**A46 – Ano.**

A kdo šikanoval? Kdo byl agresor?

**A47 – To byl *chlapec č. 14* a oběť byl potom *chlapec č. 13*.**

Byla potřeba i nějakého odborného zásahu?

**A48 – Řešili jsme to s naším školním preventistou a tím byla, jako opatření, navržena důtka třídního učitele.**

A v současné době kolektiv ve třídě funguje jakým způsobem?

**A49 – Celkově jsem spokojená, nejsou tam nějaké větší problémy. Je v podstatě klid. Přestali po sobě nějakým způsobem pokřikovat a vychází spolu.**

A myslíte si, že to způsobilo to, jakým způsobem byl řešen ten konflikt? Že to pro ostatní, kteří mezi sebou měli nějaké spory, byla svým způsobem výstraha a díky tomu se tam uklidnily ty problémovější vztahy? Nebo to podle Vás je v něčem jiném?

**A50 – Tak oni si na sebe možná i nějakým způsobem zvykli, *chlapec č. 14* už dokonce k nám už nechodí, odešel z naší třídy. A je to otázka i zvyku. Snažila jsem se jim domluvit, že prostě ať si hledí každý svého, svých kamarádů a nestará se o ostatní.**

Takže z vaší strany tam byla snaha o oddělení jedinců, kteří mezi sebou mají nějaké spory?

**A51 – Ano.**

---

*Druhá část rozhovoru*

Překvapily Vás výsledky sociometrie?

**A52 – Ani ne. S tím jsem počítala, že to tak nějak bude.**

V případě *dívký č. 17*, na to jsme už narazily, ale v čem vidíte v jejím případě ten hlavní problém?

**A53 – Tam je to i z té její strany. Z toho, že ona se nechce, jakože začleňovat mezi ostatní. Že kdyby chtěla, tak by ji podle mě nějakým způsobem vyloženě neodmítli. Jako kdyby se chtěla nějakým způsobem zapojit. Samozřejmě, že to pro ni je těžší, když má tu jazykovou bariéru a tak a že ona až tolik nechce. A spíš si myslím, že to je tím, že je ve třídě také poměrně nová a že děčkám je úplně jedno, že má jinou národnost nebo že jim tolik nerozumí nebo tak. To je úplně to poslední. Tam spíš ty sociální**

rozdíly.. Ta třída je tak rozrůzněná, že tam jsou i jiní, kteří mají sociální problémy, tam to sice samozřejmě dávají najevo i té druhé dívce, na kterou jsem Vás minule upozorňovala (*dívka č. 25*), která třeba minulý rok propadla do této třídy.

Takže ona (*dívka č. 25*) je vlastně v tom kolektivu taky více méně nová.

**A54 – Ano, ona je tam ale už o něco dýl, ale prostě. Už prostě jenom to, že propadla z vyššího ročníku je prostě jiné, takže tam je to taky a hlavně je v jejím případě také na první pohled patrné, že pochází z rodiny, která je na tom finančně hůř, než rodiny ostatních žáků ve třídě, stejně jako v případě dívky č. 17.**

Takže skutečnost, že *dívka č. 17* dostala poměrně velké množství záporných voleb a naopak byla zcela opomíjena v těch kladných, nevidíte v tom, že svým původem spadá mezi národnostní menšinu?

**A55 – Já to osobně vidím spíš v tom, že i ona sama nemá moc snahu se zapojovat. A samozřejmě je to taky to, že je v té třídě, v porovnání s ostatními, kratší dobu, tak proč bych měla s takovou holkou někde bydlet v pokoji nebo chtít bydlet samozřejmě. A ona sama se nějak nezapojí. Ale doufám, že to bude lepší a lepší.**

A jakým způsobem ostatní žáci reagovali na její příchod do třídy?

**A56 – To si nějak neuvědomuju, že by nějak výrazně... Ne výrazně.**

Já si vzpomínám, že minule, když jsem byla rozdat dotazníky, tak jste říkala, že ta reakce proběhla stylem: „Jéžiš... další *dívka č. 25*“.

**A57 – Ano vlastně. Ale to bylo pár jedinců, co.. ano, ti to vlastně řekli. Ale po pár dnech to bylo úplně jedno.**

Takže to podle Vás byla spíše reakce na to, že, jak jste minule sama řekla, je na ní viditelné, že z rodiny, která je na tom socio-ekonomicky hůře, jako jste to zmínila i u *dívky č. 25*?

**A58 – Ano. Tak to je ten první pohled, ten první dojem, co si o ní udělali, ale potom, že by na základě jejího chování to vedlo k tomu, že.. Prostě její odlišná národnost v tom nehraje roli.**

Myslíte, že příchod a celkově přítomnost *dívky č. 17* má vliv na ostatní žáky ve třídě?

**A59 – Ne, nijak zvlášť.. Změny jsem si všimla snad v hodinách literatury, kdy ve chvíli, když má ona číst nebo třeba odpovědět na otázku, prostě když má mluvit, tak**

**ostatní žáci okamžitě ztichnou, protože ji chtějí slyšet a tak, ale jinak.. jinak asi ne. Oni si jí jinak moc nevšímají...**

Jaké je z Vašeho pohledu její postavení v kolektivu v současné době?

**A60 – Podle mě je na tom dobře. Rozhodně tam neprobíhají nějaké útoky vůči ní.**

A jaký celkově vůči ní ti ostatní žáci zaujmají postoj? V tělocviku jste říkala, že je postoj vůči ní poměrně dobrý, případně si jí moc nevšímají. Co třeba v jiných hodinách?

**A61 – Oni si jí prostě nevšímají, nijak na ni nereagují. V češtině určitě ne a v jiných hodinách, tak o tom moc nevím.**

A má ve třídě nějaké kamarády?

**A62 – Spíš ne.**

A třeba nějaké spory?

**A63 – Ne.**

Vy jste říkala, že se jí snažíte nějakým způsobem začlenit do skupinky dětí, které tak nějak nespádají do žádné z ostatních skupin. Tady předpokládám, podle toho, co bylo řečeno, spadá i *dívka č. 25*. Z vašeho pohledu je situace těchto dívek jistým způsobem podobná, tam třeba nějaká vazba nevznikla?

**A64 – Ne.. ne, ne.**

Takže je jejich obdobné postavení ve třídě nespojilo?

**A65 – Ne. Myslela jsem si, že by mohlo vzniknout, ale nevzniklo. Že třeba.. oni právě tím, že zbývají i v tom tělocviku, když mají vytvořit dvojce nebo tak něco, tak zbývají většinou na sebe a tak. Jako tak ne. Že by se spolu začaly nějakým způsobem víc bavit, tak to ne.**

Ale spolupracovat spolu dokážou.

**A66 – Ano. To není problém, prostě spolu jsou ve dvojici, no.**

V hodinách tedy žádný výrazný projev z její strany není, drží se spíš bokem. A co třeba o přestávkách, když mají takovou tu trochu větší volnost, než ve vyučování?

**A67 – Úplně stranou.**

Úplně stranou.. A vnímáte to jako problém? To že se nezačleňuje mezi ostatní, že je od nich izolovaná?

**A68 – Když jí to vyhovuje, tak proč bych měla zasahovat a nějakým způsobem to jinak řešit. Kdyby to bylo jinak, kdyby chtěla a oni ji nějakým způsobem nepřijímali, tak bych to řešila, ale takhle když jí to vyhovuje. Možná si zvykne, možná až příští rok, když to bude trochu jiné a bude mít i lepší jazykové schopnosti a slovní zásobu a víc si zvykne, možná to bude jiné, ale prostě někdo má takovou povahu.**

A myslíte si, že to, že se straní těch ostatních, je tedy opravdu primárně v tom, že jí vadí větší společnost, více lidí, ve kterém se necítí dobře anebo to může být také tím, že tam je ta jazyková bariéra a ona má proto strach se zapojit?

**A69 – Ona má i strach se zapojit, stydí se za to, že udělá třeba něco špatně, něco špatně řekne nebo tak a.. a to je to, že před tou skupinou, že samozřejmě je tam i spousta kluků, kteří samozřejmě v tomto věku nedají nic zadarmo nikomu a.. ona to prostě takto vnímá.**

Takže tam dochází třeba k nějakým posměškům, když něco špatně řekne?

**A70 – Ne. Z jejich strany ne. Nebo nevšimla jsem si žádné...**

Takže když třeba ve vyučování řekne něco špatně, tak tam ta reakce ze strany ostatních není žádná?

**A71 – Ne. Ale čekají, všichni se soustředí na to, když ona třeba má číst v literatuře, tak je absolutně ticho, všichni poslouchají, jak ona čte. Ale ne, že by měli důvod se jí smát, ale jsou zvědaví, protože ona se moc neprojeví a spíš je to taková ta zvědavost jak odpoví, co řekne a tak. A ne, že by se smáli, že to je špatně.**

Takže jsou spíš zvědaví na to, jakým způsobem se projeví, jakým způsobem bude číst, jaká je ta odlišnost v jejím slovním projevu.

**A72 – Ano. No ona to asi vnímá i trošku.. jakože přece jenom je to jako nastoupit před kolektiv a všichni ji sledují...**

V rámci průřezových témat je ve výuce obsažena také multikulturní výchova. Jak je to s ní na této škole?

**A73 – Tak multikultura je samozřejmě zařazena ve výuce v rámci některých předmětů.**

A myslíte si, že v té podobě, v jaké to je, je to dostatečné? Že mají žáci dostatečné povědomí o odlišnostech kultur, o toleranci vůči těmto odlišnostem a o národnostních menšinách v ČR?

**A74 – Pokud jde o národnostní menšiny, tak o tom určitě ví a nejen z vyučování.. ale vzhledem k tomu, že to není samostatný předmět a je to vždycky jen nat'uknuto v různých jiných předmětech, vždycky se o tom nějakým způsobem jen zmíní, tak.. tak to není samozřejmě dostačující na to, aby poznali. Je to to, že budou vědět, že se žije někde možná jinak než u nás, ale to je tak všechno.**

Takže to podle Vás tedy není dostatečné?

**A75 – Asi ne.**

A myslíte si, že tato skutečnost může být jednou z věcí, která nějakým způsobem ovlivňuje pohled ostatních spolužáků na *dívku č. 17*?

**A76 – Ne, to si nemyslím.**

Takže podle Vás není nijak problém v tom, že *dívka č. 17* u nás patří do minoritní společnosti?

**A77 – Ne, ne...**

**POZNÁMKA:** V průběhu rozhovoru zazněla informace, která byla na důraznou žádost třídní učitelky z přepisu zcela vypuštěna. Informace žádným způsobem nesouvisí s tématem práce a není proto důležitá, ale v případě školy se jedná o citlivou záležitost a proto byla z přepisu vynechána.

## PŘÍLOHA P V: DOTAZNÍK (POSTOJ ŽÁKŮ K NÁR. MENŠINÁM)

Ahoj,

jmenuji se Veronika Manová a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Dotazník, který právě držíš v ruce, slouží jako podklad praktické části mé diplomové práce. Dotazník je **ZCELA ANONYMNÍ** – nebude obsahovat tvé jméno, ani žádné jiné informace, které by tě mohly identifikovat. Pokud má být má práce úspěšná, je pro mě důležité, abys odpovídal(a) upřímně a pravdivě.

Všechny položky dotazníku se vztahují k národnostním menšinám. Menšina je označení pro skupinu osob, jež se nějakým způsobem odlišuje od okolní „většinové“ společnosti – v případě národnostní menšiny jde tedy o příslušníky jiné národnosti.

Předem ti děkuji za spolupráci a přeji hezký zbytek dne.

U každé otázky označ svůj postoj na škále s hodnotami 1 až 5, kdy číslo jedna označuje postoj souhlasný či pozitivní a číslo pět označuje postoj nesouhlasný či negativní.

1. Tvá třídní učitelka ti oznámí, že budeš sdílet jednu lavici společně s žákem, který je příslušník národnostní menšiny. Jak bys na toto oznámení reagoval(a)?

velice pozitivně      1      2      3      4      5      zcela negativně

2. Nevadilo by mi přijmout příslušníka národnostní menšiny mezi své blízké přátele.

zcela souhlasím      1      2      3      4      5      vůbec nesouhlasím

3. Někdo z tvé blízké rodiny (sestra, bratr, ...) se chce oženit/vdát za příslušníka národnostní menšiny. Jak bys na toto oznámení reagoval(a)?

velice pozitivně      1      2      3      4      5      zcela negativně

4. Situace – Do sousedního bytu/domu se přistěhovala rodina, která patří mezi národnostní menšinu. Jak bys na tuto situaci reagoval(a)?

velice pozitivně      1      2      3      4      5      zcela negativně

5. Diskriminační tendence vůči příslušníkům národnostních menšin v ČR je pro mě nepochopitelná a jsem zásadně proti ní.

zcela souhlasím      1      2      3      4      5      vůbec nesouhlasím

6. Jsem vůči národnostním menšinám tolerantní.

zcela souhlasím      1      2      3      4      5      vůbec nesouhlasím

## PŘÍLOHA P VI: DOTAZNÍK (SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL)

Ahoj,

jmenuji se Veronika Manová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Proším o vyplnění **zcela anonymního** dotazníku, který bude sloužit jako podklad mé diplomové práce. Předem děkuji!

Jaké vlastnosti přisuzuješ **Romům**? (v každém řádku zaškrtni na škále odpovídající hodnotu 1-7, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 7 – nejvíce souhlasím s tvrzením v pravo)

a	pracovitý	1	2	3	4	5	6	7	líný
b	chytrý	1	2	3	4	5	6	7	hloupý
c	čistý	1	2	3	4	5	6	7	špinavý
d	příjemný	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemný
e	hodnotný	1	2	3	4	5	6	7	bezcenný
f	vzdělaný	1	2	3	4	5	6	7	nevzdělaný
g	zkušený	1	2	3	4	5	6	7	nezkušený
h	poctivý	1	2	3	4	5	6	7	nepoctivý
ch	precizní	1	2	3	4	5	6	7	ledabylý
i	agresivní	1	2	3	4	5	6	7	mírumilovný
j	hodný	1	2	3	4	5	6	7	krutý
k	aktivní	1	2	3	4	5	6	7	pasivní
l	hlasitý	1	2	3	4	5	6	7	tichý

Jaké vlastnosti přisuzuješ **Vietnamcům**? (v každém řádku zaškrtni na škále odpovídající hodnotu 1-7, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 7 – nejvíce souhlasím s tvrzením)

a	pracovitý	1	2	3	4	5	6	7	líný
b	chytrý	1	2	3	4	5	6	7	hloupý
c	čistý	1	2	3	4	5	6	7	špinavý
d	příjemný	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemný
e	hodnotný	1	2	3	4	5	6	7	bezcenný
f	vzdělaný	1	2	3	4	5	6	7	nevzdělaný
g	zkušený	1	2	3	4	5	6	7	nezkušený
h	poctivý	1	2	3	4	5	6	7	nepoctivý
ch	precizní	1	2	3	4	5	6	7	ledabylý
i	agresivní	1	2	3	4	5	6	7	mírumilovný
j	hodný	1	2	3	4	5	6	7	krutý
k	aktivní	1	2	3	4	5	6	7	pasivní
l	hlasitý	1	2	3	4	5	6	7	tichý

Jaké vlastnosti přisuzuješ **Ukrajincům**? (v každém řádku zaškrtni na škále odpovídající hodnotu 1-7, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 7 – nejvíce souhlasím s tvrzením)

a	pracovitý	1	2	3	4	5	6	7	líný
b	chytrý	1	2	3	4	5	6	7	hloupý
c	čistý	1	2	3	4	5	6	7	špinavý
d	příjemný	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemný
e	hodnotný	1	2	3	4	5	6	7	bezcenný
f	vzdělaný	1	2	3	4	5	6	7	nevzdělaný
g	zkušený	1	2	3	4	5	6	7	nezkušený
h	poctivý	1	2	3	4	5	6	7	nepoctivý
ch	precizní	1	2	3	4	5	6	7	ledabylý
i	agresivní	1	2	3	4	5	6	7	mírumilovný
j	hodný	1	2	3	4	5	6	7	krutý
k	aktivní	1	2	3	4	5	6	7	pasivní
l	hlasitý	1	2	3	4	5	6	7	tichý

Jaké vlastnosti přisuzuješ **Mongolům**? (v každém řádku zaškrtni na škále odpovídající hodnotu 1-7, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 7 – nejvíce souhlasím s tvrzením)

a	pracovitý	1	2	3	4	5	6	7	líný
b	chytrý	1	2	3	4	5	6	7	hloupý
c	čistý	1	2	3	4	5	6	7	špinavý
d	příjemný	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemný
e	hodnotný	1	2	3	4	5	6	7	bezcenný
f	vzdělaný	1	2	3	4	5	6	7	nevzdělaný
g	zkušený	1	2	3	4	5	6	7	nezkušený
h	poctivý	1	2	3	4	5	6	7	nepoctivý
ch	precizní	1	2	3	4	5	6	7	ledabylý
i	agresivní	1	2	3	4	5	6	7	mírumilovný
j	hodný	1	2	3	4	5	6	7	krutý
k	aktivní	1	2	3	4	5	6	7	pasivní
l	hlasitý	1	2	3	4	5	6	7	tichý

Jaké vlastnosti přisuzuješ **Čechům**? (v každém řádku zaškrtni na škále odpovídající hodnotu 1-7, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 7 – nejvíce souhlasím s tvrzením)

a	pracovitý	1	2	3	4	5	6	7	líný
b	chytrý	1	2	3	4	5	6	7	hloupý
c	čistý	1	2	3	4	5	6	7	špinavý
d	příjemný	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemný
e	hodnotný	1	2	3	4	5	6	7	bezcenný
f	vzdělaný	1	2	3	4	5	6	7	nevzdělaný
g	zkušený	1	2	3	4	5	6	7	nezkušený
h	poctivý	1	2	3	4	5	6	7	nepoctivý
ch	precizní	1	2	3	4	5	6	7	ledabylý
i	agresivní	1	2	3	4	5	6	7	mírumilovný
j	hodný	1	2	3	4	5	6	7	krutý
k	aktivní	1	2	3	4	5	6	7	pasivní
l	hlasitý	1	2	3	4	5	6	7	tichý