

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2022

Michaela Titmanová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Šikana v praxi: školní třída očima žáků, učitelů a rodičů

Bullying in practice: School classroom through the eyes of students, teachers
and parents

Michaela Titmanová

Školitel/ka: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.
Studijní program: Psychologie a školní psychologie
Studijní obor: Pedagogická psychologie

2022

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Šikana v praxi: školní třída očima žáků, učitelů a rodičů vypracoval/a pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3.2.2022

.....

podpis

Ráda bych zde poděkovala své školitelce PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za velikou trpělivost a podporu, Mgr. Ing. Evě Dubovské, Ph.D. za stabilizaci ve chvíli kumulující se krize při psaní této práce, doc. PhDr. Karlu Hnilicovi, CSc. za pomoc se statistikou a všem dalším, kteří mě podporovali.

ABSTRAKT

Cílem výzkumu bylo představení dynamického a živého obrazu šikany, obrazu třídy, která je zasažena šikanou.

To znamená tedy vymezit podobu šikany ve třídě na druhém stupni základní školy, tak jak byla ve dvou podobných případech zachycena, její vývoj a postupy řešení na různých úrovních. To znamená i zkoumání fenoménu vyčleňování z třídního kolektivu, zjišťování pohledů žáků, rodičů a učitelů ve vzájemném systémovém a časovém propojení. Jako metody sběru dat bylo použito pozorování a vedení výzkumného deníku, dotazníky, skupinové a individuální polořízené rozhovory. Jednalo se o smíšenou metodologii.

Za základní rámec tohoto výzkumu byl zvolen etnografický přístup, kdy výzkumník jeden školní rok navštěvoval dvě základní školy.

Výsledky zkoumání ukázaly, že zásadní je správná kvalifikace toho, co se ve třídě děje, resp. **přiznání věci tak, jak ve skutečnosti je, je lepší varianta, než mlžení a předstírání, že jsou věci v pořádku.** Dále se na základě výsledků lze domnívat, že klima ve třídě je dáno celkovým klimatem ve škole, což má vliv i na následné řešení vzniklého problému. Ukázalo se, že na klima školy, potažmo třídy mají značný vliv rodiče.

V neposlední řadě nás výsledky vedou k tvrzení, že šikana je potenciálně přítomna v každém třídním kolektivu a skrze tuto optiku bychom měli k třídním kolektivům přistupovat a klást vysoký důraz na preventivní práci s třídními kolektivy, protože v mnoha případech je nejúčinnějším nástrojem proti šikaně právě systematické předcházení jejímu vzniku.

KLÍČOVÁ SLOVA

šikana, třídní klima, školní klima, primární prevence, smíšená metodologie, pohledy žáků, pohledy rodičů, pohledy učitelů

ABSTRACT

The aim of the research was to present a dynamic and vivid image of bullying, an image of a class that is affected by bullying. This means to define the form of bullying in the class at the second stage of elementary school, as it was captured in two similar cases, its development and solutions at different levels. This also means examining the phenomenon of exclusion from the class team, finding out the views of students, parents and teachers in a mutual systemic and temporal connection. Observation and keeping a research diary, questionnaires, group and individual semi-controlled interviews were used as methods for data collection. It was a mixed methodology.

An ethnographic approach was chosen as the basic framework for this research, where the researcher was attending 2 elementary schools for one school year.

The results of the research showed how essential is the correct qualification of what is happening in the classroom, resp. confessing something, as it really is, is a better option than fogging up and pretending that things are ok. Further, based on the results, we can assume that the climate of the classroom is determined by the general climate of the school, which has an impact on the resulting solution of the existing problem. It turned out that the parents have a significant influence on the climate of the school and thus the classes. Last but not least, the results lead us to claim that bullying is potentially present in every class group and thus we should approach class groups through this lens and place great emphasis on preventative work with class groups, because in many cases the most effective tool against bullying is systematic prevention of its occurrence.

KEYWORDS

bullying, classroom climate, school climate, primary prevention, mixed methodology, views / perspectives of pupils, parents, teachers

Úvod	11
1 Metodologie výzkumného projektu.....	13
1.1 Cíle výzkumu.....	13
1.2 Vzorek.....	13
1.3 Základní rámec	15
1.4 Metody sběru dat	16
1.5 Zpracování dat	19
1.6 Způsoby zajištění validity	22
1.7 Etické aspekty výzkumu	22
1.8 Vlastní sebereflexe ve vztahu k tématu	23
2 Zpráva z výzkumu	24
2.1 Příběh školy Beverly + vlastní sebereflexe.....	24
2.1.1 Výsledky výzkumu ve třídě Beverly	32
2.1.2 Tematická analýza hloubkových rozhovorů ve škole Beverly.....	33
2.1.3 Sociometrie B3 ve třídě školy Beverly.....	68
2.1.4 Dotazník CCQ Beverly.....	71
2.1.5 OSDQ-RS BEVERLY.....	73
2.1.6 Shrnutí Beverly.....	74
2.2 Příběh školy Chicago + vlastní sebereflexe	79
2.2.1 Výsledky výzkumu	85
2.2.2 Tematická analýza hloubkových rozhovorů ve škole Chicago	86
2.2.3 Sociometrie B3 ve třídě školy Chicago	117
2.2.4 CCQ Chicago.....	120
2.2.5 OSDQ-RS CHICAGO.....	122

2.2.6	Shrnutí a závěry Chicago.....	123
2.3	Porovnání škol Beverly a Chicago.....	127
2.3.1	Sociometrie B3	128
2.3.2	Dotazníky CCQ a OCDQ-RS	132
2.3.3	Porovnání škol Beverly a Chicago ve vztahu k fenoménu vyčleňování	136
2.4	Shrnutí.....	143
3	Instituce školy.....	148
3.1	Historické souvislosti.....	148
3.2	Vztah školy a rodiny	151
3.3	Socializace a její úskalí.....	154
3.4	Očekávání rodičů od školy	157
3.5	Klima školy.....	159
3.5.1	Pohled do našich škol	162
3.6	Klima třídy.....	163
3.6.1	Terminologické vyjasnění	164
3.6.2	Determinanty a prvky psychosociálního klimatu třídy.....	164
3.6.3	Co ovlivňovalo klima v našich třídách?	166
3.6.4	Pedagog jako spolu/tvůrce třídního klimatu.....	171
4	Šikana a s ní spojené téma normy a normality	182
4.1	Sociální řád, norma a normalita	182
4.2	Norma a normalita	183
4.3	Normy ve školním prostředí	185
4.4	Fungování v našich školách z hlediska sociálního řádu, normy a normality.....	187
5	Šikana	190
5.1	Agrese	190

5.1.1	Situační faktory agrese	192
5.1.2	Shrnutí	193
5.1.3	Naši aktéři a jejich motivy k agresivnímu chování	194
5.2	Co je tedy šikana.....	196
5.3	Vyčleňování jako jedna z forem šikany	197
5.4	Humor	200
5.5	Škádlení	203
5.6	Kritéria šikany.....	205
5.6.1	Záměrnost	205
5.6.2	Opakovanost	207
5.6.3	Nerovnováha sil.....	209
5.7	Souhrn.....	211
5.8	Oběť	211
5.8.1	Proces viktimizace v literatuře	212
5.8.2	Obraz Lary a Simony jako oběti.....	213
6	Šetření šikany ve škole	216
6.1	Plán šetření při podezření na výskyt šikany.....	217
6.2	Šetření šikany v našich školách	218
7	Intervence ve školní třídě	221
7.1	Intervence.....	221
7.2	Proces intervence, jak probíhá	221
7.2.1	Kolářův ZIP program	223
7.2.2	Intervence dle autorů týmu NUV	223
7.2.3	Jak probíhala intervence v našich školách.....	225
8	Limity práce.....	230

Závěr.....	231
Seznam použitých informačních zdrojů	234
Seznam příloh.....	241
Seznam tabulek.....	242
Příloha č.1 Tematická analýza Beverly – grafické zpracování	ii
Příloha č. 2 Tematická analýza Chicago – grafické zpracování.....	vii
Příloha č. 3 Sociometrie Beverly – grafická část s komentáři.....	xi
Příloha č. 4 Sociometrie Chicago – grafické část s komentáři	xvi
Příloha č. 5 SWOT analýza školy Beverly	xx
Příloha č. 6 Dotazník CCQ.....	xxii
Příloha č. 7 Dotazník OCDQ – RS	xxiii
Příloha č. 8 Dotazník B3 (s úpravou vložených podotázek dotazujících se na jméno a důvod, proč si myslí, že je dotyčný žák nešťastný nebo mu ostatní ubližují).	xxv
Příloha č. 9 Normy k dotazníku B3 (IPPP ČR, Novoborská 372, 190 00, Praha 9)	xxvi
Obecná část	xxvii
Ve třídě je ubližovaný žák	
Do třídy se těším.....	xxxi
Index – kladných 2	v
Technická část.....	i
Poznámka k přesnosti norem:	i
Výpočet percentilu:.....	i
Kladné pocity.....	ii
Kvalita kolektivu	ii
Pocit bezpečí.....	ii
Pocit přátelství	ii
Atmosféra spolupráce.....	ii

Pocit důvěry.....	iii
Pocit tolerance.....	iii
Ve třídě je nešťastný žák	iii
Ve třídě je ubližovaný žák	iii
Do třídy se těším	iv
Někdo mi pomůže s problémy	iv
O problému řešíme v klidu.....	iv
Žáci v kladné polovině třídy	iv
Počet vzájemných voleb – kladných.....	v
Počet vzájemných voleb – záporných	v
Index – kladných 1	v
Index – záporných 1.....	v
Počet voleb celkem – kladných	v
Počet voleb celkem – záporných.....	vi
Index kladných 2	vi
Index záporných 2.....	vi
Příloha č. 10 Výsledky dotazníku CCQ po jednotlivých otázkách	vii
Příloha č. 11 Pásma běžných hodnot dotazníku OCDQ-RS (Lašek, 2012)	ix
Příloha č. 12 Pásma běžných hodnot dotazníku CCQ (Lašek, 2012).....	ix

Úvod

Tato práce vznikla na základě otázky po tom, jak je možné, že se ve třídách může rozbujet nepřátelské, zlé či agresivní chování žáků a studentů (dětí) do té míry, že dochází k opravdu tvrdým útokům a bojům namířených proti jednomu nebo více dětem. Přicházely otázky, jak je možné, že se takové jednání jedinců nezastaví dříve? Proč účinně nezasáhne učitel a/nebo rodič, budeme-li předpokládat, že se děti mají v prvních okamžicích tendenci svěřit?

Bylo by velmi optimistické věřit, že zadáme-li si a priori tento cíl výzkumného zkoumání, podaří se nám v daný okamžik vstoupit do terénu tzv. zasažené třídy (třídy, v níž se vyskytlo hrubé porušování pravidel slušného chování a panuje v ní nepřátelská, zlá a agresivní atmosféra), který by sliboval kýžené „nasycení dat“. Možnost vstoupit do tak vyhrocené situace jako výzkumník a bezprostředně zjišťovat, klást účastníkům výzkumné otázky, je na hranici sci-fi, ale i etiky výzkumu.

Proto byl záměr zkoumání pozměněn a na místo otázky po genezi nepřátelské atmosféry se zaměřil na zkoumání vztahů ve třídě a klimatu ve třídě jako takového. Pozornost byla upřena na hlavní lidské aktéry, kteří mohou klima ve třídě ovlivnit. Učitelé a žáci ovlivňují klima přímo, u rodičů se předpokládá ovlivňování klimatu zprostředkovaně. Nakonec ale náš záměr vyšel, dostali jsme se do tříd, které obě byly zasaženy jistou mírou šikany.

Původně byly vybrány dvě třídy k porovnání podle klíče, jak zvládají ve škole (ve třídě) počátky nepřátelství až šikany, případně jí předcházejí. Jedna třída proto měla zastupovat právě dobrou praxi, zvládání práce s dětmi a dobré klima, druhá měla představovat protiklad, kdy ve třídě dochází k agresím mezi dětmi a klima se jeví problematické.

Rozdíly mezi třídami se ukázaly opravdu značné, ale nakonec jinak, než se předpokládalo.

Během výzkumu – pobytu ve třídě – se v obou sledovaných třídách vyskytla velmi podobná situace. Během skupinové práce výzkumníka s třídami se ukázalo, že v obou třídách je výrazně vyčleňovaná spolužačka. V tuto chvíli v duchu etnografického designu bylo žádoucí nechat se vést skutečností, která se bezprostředně ukazovala a byla tématem. Byl to právě fenomén vyčleňování, který se uskutečňoval skrze posmívání, provokace a odmítání zmíněných dívek. Tato nečekaná situace nás přiměla proměnit zaměření výzkumu i proto,

že jsme jako výzkumníci byli nuceni z etického hlediska vstoupit do dění a nějak na situaci reagovat.

Cílem zkoumání, vrátím-li se k původním výzkumným otázkám, ptaní se po klimatu ve třídě jak a čím se utváří, se nakonec stalo důkladné popsání dvou velmi podobných fenoménů vyčleňování spolužáka z třídního kolektivu a procesu, jak s touto situací zacházela daná škola. Měli bychom dokonce otevřeně nazvat tyto situace jako šikanu.

Rozdíl v průběhu, postupech řešení, zapojení různých aktérů, včetně rodičů je potom jedním z hlavních výzkumných témat práce.

Práce je členěna do dvou oddílů (výzkum a teorie) a sekce příloh, přičemž první oddíl pojednává o metodologii výzkumu a následně přináší empirická data, výsledky výzkumu. Druhý oddíl obsahuje teoretické zázemí zejména k tématu školy a rodičů, šikany a jejímu řešení a souběžně diskutuje data získaná z našeho výzkumu. V přílohové části čtenář nalezne relevantní doplňující informace k této disertační práci

Oddíl 1

1 Metodologie výzkumného projektu

1.1 Cíle výzkumu

Základním cílem výzkumu bylo představení dynamického a živého obrazu šikany, obrazu třídy, která je zasažena šikanou.

To znamená tedy vymezit podobu šikany ve třídě na druhém stupni základní školy, tak jak byla ve dvou podobných případech zachycena, její vývoj, postupy řešení na různých úrovních. To znamená i zkoumání fenoménu vyčleňování, ubližování, ponižování. Zjišťovali se pohledy žáků, rodičů a učitelů ve vzájemném systémovém a časovém propojení.

1. Jak vnímají situaci ve třídě žáci, učitelé a rodiče? Jaké momenty byly významné?
2. Jak aktéři interpretují dění ve třídě a jeho důvody? Jaký má podle nich smysl?
3. Jaké byly intervence ze strany školy, učitelů ve škole?
4. Jaké byly intervence ze strany žáků a rodičů?
5. Jak se situace vyvíjela během sledovaného časového období?
6. Jak se na řešení složitých sociálních situací ve škole podílejí rodiče (ve smyslu, jak spolupůsobí na vznik, rozvoj a řešení)?
7. Jaké souvislosti jsou významné pro rozvoj šikany na úrovni školy a třídy?

1.2 Vzorek

Školy byly vybrány na základě domnělé kvality kolektivu dané třídy. Jedna třída byla považována za třídu fungující, s dobrými vztahy, druhá třída byla představena jako problematická. Tato rozdílnost kvality třídních kolektivů měla být jakousi lupou pro zachycení jevů, jež mají vliv na dynamiku vztahů ve třídním kolektivu.

Vzorek tvoří dvě třídy základní školy v devátém ročníku. Obě školy jsou ve velkém, stejném městě.

Třídy se nacházely v přibližně stejně velkých školách.

Škola Beverly (třída A) byla považována za tu dobrou školu. Nacházela se v centru velkého města. Budova školy měla historický ráz, čtyři poschodí, v přízemí jídelnu, v suterénu tělocvičnu a na dvoře hřiště. Kabinety pro učitele byly mnohdy malé, ale každý učitel měl své místo, židli a stůl. Třídy byly většinou prostorné a přiměřeně upravené a čisté. Takřka každá třída měla více méně aktuální výzdobu tvořenou rukami dětí, výtvary z výtvarných, pracovních či jiných edukačních procesů. Nebylo nic výjimečného, když jste na chodbě potkali rodiče doprovázející menší děti do tříd a z rozhlasu se celkem pravidelně ozývalo hlášení z úst pana ředitele nebo jeho zástupce v neformálním, familiárním tónu. Atmosféra působila poměrně neformálně, ale přesto (nebo právě proto?) byl cítit „ve vzduchu“ jakýsi odstup, který nebyl v souladu s deklarovanou neformálností a někdy až familiárním přístupem mezi vedením školy a učiteli a některými učiteli mezi sebou. A jak jsem mohla vidět při třídních schůzkách, panovala i určitá míra neformálnosti a nekonvenčnosti ze strany školy vůči rodičům. Z povídání paní třídní učitelky jsem se dozvěděla, že si s mnohými rodiči tyká, s některými chodí i na kávu. K sblížení s některými rodiči většinou došlo na nějaké školní akci, kterých škola realizovala více, než je běžné. Do těchto akcí byli často zapojeni i rodiče – výjezdy se žáky na vodu, organizace vánočních trhů, apod.

Třída Beverly byla prezentována jako bezproblémová, týmová třída, která, dle slov třídní učitelky, uměla pracovat ve skupinách i dohromady, přestože mezi některými dětmi nepanovaly zrovna nejlepší vztahy. Tuto schopnost třídy považovala třídní učitelka jako velké plus, něco, co se dětem bude hodit do života, protože, dle slov třídní učitelky, svět kolem nás a schopnost se uplatnit a zařadit přeci vyžaduje po lidech právě takovéto schopnosti. Tato schopnost spolupracovat s někým, kdo není můj kamarád, byla pro třídní učitelku velká hodnota.

Škola Chicago (třída B) byla považována za tu problematickou, s problematickými vztahy v třídním kolektivu. Nacházela se více na okraji města, ale zcela okrajová čtvrť to také nebyla.

I tato škola se nacházela v historické budově o čtyřech poschodích, kde v suterénu byla jídelna a tělocvična a na zahradě venkovní hřiště. Rodiče v prostorách školní budovy byste potkali zřídka. Nejčastěji čekali na své děti před budovou školy. Na vstup do školní budovy dohlížel pan vrátný, který důsledně střežil vstup každé jemu neznámé osoby do prostor školy.

Výzkumník měl možnost poznat prostředí samotných učeben jen na 2. stupni. Učebny byly většinou velmi prostorné, ale výzdoba byla chudá a většinou z rukou učitelů. Celá škola měla značně nepohodlné židle, na které si stěžovaly jak děti, tak i rodiče, kteří na nich trávili třídní schůzky. Výzdoba společných prostor a jejich upravenost byla o poznání lepší, nástěnky byly aktualizované, mnohé parapety zdobily květiny. Při přestávkách jste mohli na chodbách potkat učitele mající dozor, jak spolu hovoří, nebo hovoří s dětmi.

Třída Chicago měla být dle slov třídní učitelky tzv. zasažená, dlouhodobě problematická ve smyslu vztahů žáků mezi sebou. V 8. ročníku gradovaly vztahy k třídní učitelce, která na základě vyhozených nepřátelských vztahů mezi žáky a jí samotnou odešla ze školství pryč. Měla již také důchodový věk, ale vzhledem k neúnosnosti situace nedovedla třídu do 9. ročníku. Tedy v době, kdy výzkum ve třídě probíhal, v 9. ročníku, měla třída novou paní učitelku, která byla současně i ve funkci školního metodika prevence.

Děti byly seznámeny s tím, že výzkumník bude v rámci výzkumu přítomen ve škole po dobu celého školního roku, bude se účastnit běžného vyučování, s třídou pracovat jako se skupinou a bude se ptát na různé věci, které se týkají běžného fungování ve škole. V obou třídách byla tato informace podána stejně.

1.3 Základní rámec

Za základní rámec tohoto výzkumu byl zvolen etnografický přístup ke zkoumání položených otázek. Cílem etnografického designu je podat „hustý“ popis (Greetz, 2000), tím je míněno detailně a věrohodně popsat život určité skupiny lidí. Greetz (2000) také uvádí, že člověk je tvor zachycený do sítě významů, kterou si sám vytvořil. Tuto síť pak můžeme považovat za kulturu. Dále říká, že zkoumání této kultury není experimentální vědou, která hledá zákony, nýbrž vědou interpretující, která hledá významy. Záměrem je pak odhalit přesvědčení,

hodnoty, postoje a názory jedinců nebo celé skupiny lidí, které jsou zkoumány (Woods, 1986). Toto se děje prostřednictvím zkoumání mezilidských interakcí. V rámci etnografie se od šedesátých let 20. století vyvíjí školní etnografie, která se orientuje na školní prostředí jako základní výzkumný terén a snaží se porozumět kultuře této instituce a aktérům, kteří se ve škole pohybují. Cílem etnografie je popsat určitou kulturu nebo subkulturu a příslušníkům jedné kultury vytváří okénko k nahlédnutí na kulturu jinou, a tím zvyšuje možnost vzájemného porozumění. Současně, jak uvádí Kučera (1992), dobře napsaná zpráva umožní předvídat a interpretovat, co se ve skupině děje.

Podobně uvažuje Agar (1980), který uvádí, že etnograf má dospět k interpretaci tak, že zachytí ze široka způsoby interpretace členů kultury (subkultury, podskupiny) a odhalí významy, které jsou důležité pro interpretaci nových aktivit členů skupiny.

1.4 Metody sběru dat

Základní metodou bylo **zúčastněné pozorování**, včetně vedení **výzkumného deníku**.

Po dobu jednoho školního roku výzkumník navštěvoval dvě základní školy ve velkém městě a zde se účastnil vyučování a jiných dále popsanych akcí v jedné třídě 9. ročníku v každé škole.

Frekvence návštěv činila jednou týdně 4 až 5 hodin strávených s každou ze zapojených tříd, a to během vyučování nebo při jiných akcích pořádaných školou.

Výzkumník se zúčastnil úvodních třídních schůzek v každé třídě, kde jednak seznámil rodiče s výzkumným záměrem (více viz kap. Etické aspekty výzkumu) a současně rodičům rozdál dotazník s třemi otázkami, týkajícími se jejich pohledu na danou třídu a požádal je o jejich zodpovězení a současně o případný kontakt, pokud by byli ochotní se zúčastnit hloubkového rozhovoru.

Dotazníky

Zadání dotazníků sloužilo zejména jako navázání kontaktu s rodiči a popřípadě jako startovací čára pro hloubkový rozhovor.

V každé třídě z kraje školního roku (říjen, listopad) bylo sejmuto **sociometrické šetření B-3**. Sociometrické šetření B-3 bylo zařazeno pro rychlejší orientaci v daném třídním kolektivu. Výsledky sociometrického šetření budou prezentovány částečně v textu, při prezentaci výsledků za jednotlivé školy a částečně v příloze této práce.

Koncem školního roku bylo sejmuto **Komunikační klima mezi TÚ a žáky** (Lašek, 2001; **CCQ** - Communication Climate Questionnaire) dané třídy.

Zařazení dotazníku na komunikační klima mezi žáky a jejich třídními učiteli (CCQ) bylo spontánní a neplánované. Důvodem jeho zařazení bylo právě zjištění fenoménu vyčleňování v obou třídách a výrazných rozdílů v uchopení konkrétních situací ve třídě jednotlivými třídními učitelkami. Současně výpovědi dětí k danými situacím a zachycení jejich perspektiv vedly k potřebě zjistit většinové vnímání třídní učitelky dětmi. A vzhledem ke skutečnosti, že hloubkové rozhovory s dětmi proběhly jen u čtyř dětí v třídě Beverly, a šesti dětí v třídě Chicago, což mohlo zachytit jen zlomek pohledů zástupců žáků, zdál se být dotazník CCQ vhodnou volbou pro zjištění většinového vnímání dětí komunikace mezi nimi a jejich třídní učitelkou.

Na závěr působení ve školách bylo ještě realizováno **šetření na zjištění klimatu učitelského sboru** (Lašek, 2001; **OCDQ-RS** Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary).

Závěrečné šetření klimatu učitelského sboru mělo dokreslit celkový obraz a případně dodat informace do příběhu pozorovaných tříd.

Skupinové rozhovory

Výzkumník také pracoval s danými kolektivy formou **skupinového rozhovoru** na téma, co je dle žáků klima ve třídě a co ho utváří.

Pozorování, práce výzkumníka s třídními kolektivy a následné **polostrukturované rozhovory s vybranými aktéry**, měly vést k zjištění pohledů jednotlivých aktérů na dění ve škole.

Individuální polořízené rozhovory

Třída A ve škole Beverly:

- rozhovory s žáky: 4
- rozhovory s rodiči: 6
- rozhovory s TÚ: 1
- rozhovory s metodičkou: 1
- skupinový rozhovor s třídou: 1

Třída B ve škole Chicago:

- rozhovory s žáky: 6
- rozhovory s rodiči: 4
- rozhovory s TÚ (současně metodička): 3
- skupinový rozhovor s třídou: 1

Základní okruhy otázek při skupinovém rozhovoru:

Co je to klima ve školní třídě? Co ho utváří?

Co klima ve školní třídě může narušovat?

Jak by se to dalo řešit?

Mohou klima třídy ovlivnit rodiče? Popř. jak?

Základní okruhy otázek pro rodiče:

Jak se Vám líbí škola, kterou navštěvuje Vaše dítě?

Jak dítě mluví o škole?

Řešili jste se školou někdy nějaké potíže týkající se Vašeho dítěte? Jak to vypadalo?

Stýká se Vaše dítě s nějakými spolužáky i mimo školu, znáte je?

Základní okruhy otázek pro žáky:

Jak se ti líbí ve vaší třídě?

Jak bys hodnotil/a svou třídu po stránce kvality kolektivu?

Jak se díváš na situaci z počátku školního roku, která se udála během skupinového rozhovoru? (v obou třídách proběhla velmi podobná situace během skupinové práce se třídou; bude popsáno níže v části popisující situaci ve třídě)

Stýkáš se s někým ze třídy i mimo školu? Ve volném čase?

Základní okruhy otázek pro třídní učitele, popř. pro metodičku:

Jak se Vám líbí na škole?

Co se Vám líbí, jaké jsou plusy, co se Vám nelíbí, jaké jsou mínusy?

Jak vnímáte postavení vyčleňované spolužačky?

Jak obecně vnímáte tuto situaci, co se to ve třídě stalo, děje?

Jak jste situaci řešili?

1.5 Zpracování dat

Výzkumníkovy poznámky a přepisy rozhovorů s jednotlivými aktéry (doslovný přepis – verbatim) byly podrobeny analýze dat metodou tematické analýzy.

Během realizace jednotlivých rozhovorů byl brán zřetel na první dvě úrovně analýzy (a, b) citovaného Agara (1980) níže a v části věnované teoretickým souvislostem došlo k dokončení analýzy ve smyslu úrovně c a d.

Agar (1980) uvádí čtyři stupně interpretace, jež by měla etnografická práce obsahovat. Jedná se o:

- a) Odhalení významů, které členové skupiny přisuzují svým akcím uvnitř dané situace (projevovalo se snahou výzkumníka zjistit od informanta porozumění svého jednání během rozhovorů).
- b) Interpretace člena skupiny dané situace, když se tento člen vyskytne mimo danou situaci (zjistit pohled informanta na dění kolem sebe, jeho interpretace, pohled na situace).
- c) Snaha výzkumníka rozpoznat společná témata a vzory akcí (využívá informace z předešlých úrovní), které se objeví ve více situacích (objevuje se v kapitole Shrnutí a interpretace).
- d) Snaha dát témata a vzory akcí ve skupině do vztahu s nějakou obecnou teorií (objevuje se v kapitole Teorie a diskuse).

Tematická analýza

Braun a Clarke (2006) v metodě tematické analýzy (dále TA) nejvíce zdůrazňují roli výzkumníka jako aktivního činitele, který o datech přemýšlí, hledá souvislosti, analyzuje a interpretuje je. Pohled různých výzkumníků na tatáž data může být odlišný, proto je důležité co nejvíce zprůhlednit postup analýzy.

Postup při TA:

Při zpracování našich dat jsme vycházeli z postupu Brauna a Clarka (2006), který popisuje 6 kroků:

1. fáze – seznámení se s daty, kdy jsem se opakovaně probírala textem, dělala si poznámky, zvýrazňovala tematické celky;
2. fáze – vytváření počátečních kódů, kdy jsem započala systematickou analýzu dat, snažila se pomocí kódů popsat a interpretovat data;

3. fáze – hledání témat, v této fázi jsem revidovala již stanovené kódy a hledala témata - pro tento proces je potřeba seskupovat kódy do smysluplných celků a hledat témata a zkoumat souvislost mezi nimi;

4. fáze – znovu prohlížení vznikajících témat, v této fázi jsem znovu prohlížela vznikající témata a hledala souvislosti mezi nimi, rovněž jsem se znovu dívala, zda jsou témata dobře nazvaná, dávají smysl vzhledem k předmětu zkoumání a zda kódy jsou dobře zařazeny do jednotlivých témat;

5. fáze – vymezení a pojmenování témat, zde se přesně vymezuje každé téma, je mu přidělen význam a je odlišeno od ostatních témat, která by se však měla vzájemně doplňovat;

6. fáze – psaní zprávy, zde dochází ke shrnutí informací získané pomocí tematické analýzy, přičemž tato fáze se považuje za klíčovou, protože představuje popis významu a účelu shromážděných dat.

Pro 1. až 5. fázi analýzy byla využita možnost externí validizace a to tak, že tyto fáze analýzy zpracovával výzkumník paralelně s externím analytikem.

Při prezentaci výsledků jednotlivých témat analýzy rozhovorů v drtivé většině případů byla v souladu s externím zpracovatelem TA.

Výjimku tvořila hlavně oblast tzv. Intervence. Zde externí hodnotitel měl tuto kategorii, téma, buď samostatně stojící, bez podtémat, nebo byly konkrétní akty intervence jako podtémata jiné kategorie, tématu.

Protože právě téma „zásahu“ do dění bylo v této práci zásadní, upravila jsem hlavní téma Intervence, jako Intervence – řešení špatných vztahů ve třídě. Toto téma obsahuje široké spektrum aktů, které měly vést ke změně situace ve třídě, nebo na situace ve třídě reagovaly.

Sociometrické šetření bylo vyhodnoceno prostřednictvím počítačového programu k tomu určenému.

Komunikační klima mezi TÚ a žáky stejně jako klima učitelského sboru bylo zpracováno ručně do tabulky excel a následně vyhodnoceno pomocí programu SPSS.

1.6 Způsoby zajištění validity

Za hlavní způsob zajištění kvality a validity výzkumu lze považovat samotnou triangulaci dat, a to hned z několika hledisek. Z hlediska metod se jedná o individuální rozhovory, skupinový rozhovor a pozorování; z hlediska zdrojů dat se jedná o zapojení a zkoumání pohledů učitelů, žáků a rodičů; z hlediska přístupů o kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu.

Za základní formu validizace lze považovat právě triangulaci dat, zejména porovnávání výpovědí jednotlivých aktérů, výroky žáků, rodičů a učitelů. Přestože ne všechny rozhovory mají univerzální podobu a nejsou obsaženy v každém rozhovoru tytéž kategorie, nebo obsaženy jsou, ale s jinou mírou nasycení dat, lze v rozhovorech najít stejné tematické logické celky. Tyto se odvíjejí minimálně v rozsahu otázek připravených do polořízeného hloubkového rozhovoru.

Dalším způsobem, jak dosáhnout vyšší důvěryhodnosti výzkumu (Lincoln, & Guba, 1985) byl také důraz na reflexi v každé fázi výzkumu (viz výzkumný deník), využití externího auditu zpracování výsledků a také snaha o tzv. hustý popis při interpretaci výsledků výzkumu.

1.7 Etické aspekty výzkumu

Rodiče žáků byli předem informováni na třídních schůzkách o průběhu a cílech výzkumu a měli možnost se přítomného výzkumníka zeptat na otázky, které je zajímali. Svým podpisem pak stvrdili souhlas se zapojením jejich dítěte do výzkumu a jeho účastí na hloubkových rozhovorech (a dalších aktivitách v rámci výzkumu – skupinová práce, sejmутí dotazníku B-3 apod.), pokud se pro ně žák rozhodne. Rodiče byli zejména seznámeni se způsobem anonymizace dat a jejich využití výhradně pro účely daného výzkumu.

Dále byli účastníci výzkumu vždy na začátku rozhovoru seznámeni a ubezpečeni o anonymizaci získaných dat (někdy bývá i součástí nahrávky a následně přepisu rozhovoru). Eticky sporné momenty jsou v některých případech u účastníků, kteří si nepřáli, aby byl přespaný rozhovor – byť anonymizovaný – součástí jakékoli veřejné práce. Zde bylo potřeba dořešit, zda budou přepisy rozhovorů dostupné pro širokou veřejnost, nebo dostupné jen se

souhlasem výzkumníka při zajištění udržení důvěrnosti pořízených dat pro určité, výhradně výzkumné účely. Nakonec se výzkumník rozhodl dát přepisy rozhovorů (přejmenované) k nahlédnutí jen odborné komisi, která posuzovala kvalitu tohoto výzkumu. Tyto si posléze vzal zpět a nejsou nijak veřejně přístupné.

Přes veškerou snahu o anonymizaci je možné, že se v této práci mohou poznat samotní aktéři.

1.8 Vlastní sebereflexe ve vztahu k tématu

Téma špatných vztahů ve třídě je jedno z nejčastějších, se kterým se ve své praxi lektora, intervenčního pracovníka, supervizora i psychoterapeuta setkávám. Vždy mi bylo záhadou, jak je možné, že se některé naprosto jasné akty šikany mohou odehrávat, někdy i před zraky učitele nebo jiného vychovatele. Kladla jsem si otázku, jak je to možné? Často jsem se setkávala s reakcí, že je to či ono jednání v pořádku, normální, běžné, nebo že si za to daný člověk může sám. Vnímám problematiku šikany jako velmi komplikovaný jev, na jehož řešení není jeden jediný univerzální návod. Současně se domnívám, že boj o pozice ve třídě je přirozený a často se objevující zejména tam, kde je třída nechaná sobě na pospas bez řízení učitelem.

S reflexí se pracovalo průběžně v době sběru dat i v procesu analýzy. Části poznámek z výzkumného deníku jsou použity i v následujícím popisu škol. Tyto reflexe slouží k zpřesnění témat, která jsou významná a současně jsou to i místa, na která si je třeba dát při analýze pozor, aby nedošlo k jejich subjektivnímu posílení.

2 Zpráva z výzkumu

V následujících dvou velkých kapitolách si představíme příběhy, kazuistiky obou tříd. Nejprve se v každé kapitole seznámíme s příběhem třídy od prvního vstupu výzkumníka do třídy až po jeho odchod. V následných podkapitolách budou následovat analýzy hloubkových rozhovorů se zástupci z řad rodičů, žáků a učitelů a výsledky všech dotazníků, které byly v rámci výzkumu realizovány.

2.1 Příběh školy Beverly + vlastní sebereflexe

Popis tříd je prokládán vlastní sebereflexí, kde se snažím popsat vlastní pocity a prožitky, jež mě během pobytu ve škole provázely.

Beverly – 9. ročník

Mezi hlavní postavy, o kterých budeme v souvislosti s touto třídou mluvit, patří Simona – oběť, třída – agresor, tatínek Jarmily, který situaci nazval šikanou, třídní učitelka a školní metodička prevence.

Vybraná třída byla spojena v šesté třídě ze tří pátých tříd. Jak popisují dále někteří aktéři - informanti, dařilo se jim lépe v původních třídách než v této nově utvořené třídě.

Třidu jsem poznala až v 9. ročníku na podzim. Hned další den po třídních schůzkách, kam jsem se přišla osobně představit rodičům, jsem šla i na první náhled do třídy. Po konzultaci s třídní učitelkou jsem si pro děti připravila aktivitu zaměřenou na seznámení (Empatický dotazník¹). Učitelka poznamenala, že tuto aktivitu budou žáci určitě znát, že za ta léta na Beverly prošli snad vším. Tím mi chtěla dát najevo, že se Beverly profiluje právě těmito aktivitami, nadstandardní péčí o vztahy ve třídě. Navzdory učitelčiným předpokladům děti aktivitu neznaly a až na tři dívky, které se zúčastnit nechtěly, se zapojily všechny děti. Nakonec se zapojila i třídní učitelka a posléze i učitelka, která měla žáky následující hodinu,

¹ Jeden člověk si vymyslí několik otázek, které se vztahují k jeho osobě – dá na výběr varianty a, b, c odpovědí a ostatní tipují, co o tom daném člověku platí.

kdy aktivita ještě pokračovala. Začínaly se již ukazovat jisté sympatie a antipatie mezi dětmi, ale byly vyjadřovány kultivovaným způsobem.

Hned druhá návštěva třídy přinesla zajímavý podnět k přemýšlení. Před vstupem do třídy jsem šla pozdravit třídní učitelku do sborovny. Ta mi začala vyprávět o průšvihy, který se jim ve třídě stal. Byl začátek školního roku. Dva kluci nalili do láhve s pitím projímadlo a nabízeli ho k vypití spolužákům s tím, že dle slov třídní učitelky se o tom „**jako tak nějak vědělo**“. Jedna dívka nápoj vypila a měla veliké problémy. Třídní učitelka popisovala, jak jí přes víkend volali rodiče, nejdřív matka postižené dívky, pak i ostatní matky.

Zde je patrné, že hranice ve vztazích mezi rodiči a třídní učitelkou byly velmi uvolněné. Ještě by bylo možné pochopit víkendové telefonování mezi třídní učitelkou a rodiči postižené dívky, ale telefonování s ostatními rodiči během víkendu již úplně běžné není.

Ptala jsem se, jak situaci ve škole vyřešili. Paní učitelka mi řekla, že byly hlavním aktérům dány důtky třídního učitele a těm, co o tom věděli, byly zadány obecně prospěšné práce ve škole. Tento den jsem si již začala všimnat jistých drobných škodolibostí mezi žáky k sobě navzájem, což jen navázalo na můj prvotní pocit ze setkání s dětmi, že k sobě mají jisté výhrady, které se před paní učitelkou snažily korektně formulovat. Když se ale nikdo nedíval, mohla jsem si všimnout, jak jeden druhému hodil na výkres odpadek, jen tak. Postižený chlapec nebyl rád.

Současně mě zaujalo vztahování se učitele na výtvarnou výchovu zvláště k chlapcům. Velmi často je častoval jízlivými poznámkami. Přesto se děti o učiteli zmiňují pozitivně na nástěnce, kam píšou, na co se do školy těší – uvádí i jeho jméno. Zajímavý byl jeho střet s dívkou, která opakovaně vytahovala mobil při vyučování. Chtěl po ní, aby dopracovala výkres, jí se nechtělo. Řekl jí: „*Uděláme tichou dohodu, buď to dopracuješ, nebo mi dáš záznamník, kam ti napíšu, že jsi porušila školní řád*“. Tedy buď práci dokončí, nebo bude mít problém z toho, že pracuje s mobilem, který má být vypnutý v tašce. Je tedy k zamyšlení, co tento přístup k pravidlům dětem může vzkazovat?

Máte tady nějaká pravidla, školní řád. Nabízím Vám obchod: když budete dobře pracovat při mých hodinách, můžete občas pravidla školního řádu porušovat...

Můj třetí vstup do třídy byl zlomový. Měla jsme s žáky na plánu řízenou aktivitu, která spočívala v zjišťování pohledů žáků na to, co je to klima ve třídě, co ho utváří, co přispívá dobrému a co špatnému klimatu ve třídě. Na setkání byla přítomna školní metodička prevence, protože třídní učitelka byla na školení. S metodičkou jsme byly domluveny, že bude jen přihlížet a nezasahovat do dění ve třídě. Třídní učitelce jsem ještě před programem napsala do mailu, co budu s dětmi dělat.

1. Brainstorming na téma: co je to klima ve třídě, co ho tvoří, utváří, co ho ovlivňuje.
2. Práce ve skupinách, co dělá dobré klima dobrým klimatem, co klima kazí, jak se to dá řešit, co může řešení bránit, jak klima mohou (a mohou vůbec?) ovlivnit rodiče?
3. Vyhodnocení postřehů a názorů dětí, resp. sdílení těchto postřehů a názorů ve společném kruhu.
4. Práce s celou třídou: Kdyby vaše třída bylo zvíře, co by to bylo za zvíře a proč? - diskuse v kruhu, nebo po skupinách, uvidím. To samé, ale kdyby třída byl nějaký stát - jak by vypadal, jaké by tam bylo státní zřízení, jaká by tam vládla pravidla apod.
5. Dotažení práce z předchozí hodiny.
6. Sociometrie.

Také jsem se v e-mailu ptala, jak se děti měly na výjezdu, na škole v přírodě, kam zkraje školního roku jely. Třídní učitelka mi napsala, že se všichni měli moc fajn, doslova, že to bylo super, že jsou její miláčkové: „*Výjezd byl super. Všichni jsme si to moc užili. Žádný průšvih, děti jsou zlatý :)*“ (mail 30.9.2014)

Když jsem ten den vstoupila do třídy, byli žáci nachystaní na program, židle byly v kruhu.

Měla jsem z toho dobrý pocit, říkala jsem si, že se možná také těší. O to větší šok jsem následně zažila.

Zpočátku řízené aktivity žáci celkem spolupracovali. Po chvíli jsem je rozdělila do skupin k samostatné skupinové práci, kterou pak měli sdílet v kruhu. Když se vrátili zpět do kruhu, začal ve třídě velký chaos. Děti se překřikovaly a jedna skupina kluků měla narážky na spolužačku. Neřekli nic konkrétního, ale jejich poznámky a narážky byly dost kousavé.

Narážky se točili kolem kožených kalhot a modré barvy. V tu chvíli bylo velmi těžké porozumět, co je za problém.

Nicméně jsem tušila, co se děje. Ve třídě je někdo, kdo je štvě, a využili příležitosti, jak dotyčného trochu potrápit. Začalo mi být dost úzko a říkala jsem si, že to musím nějak ukočírovat, aby dotyčný, kterého se to týká, utrpěl co nejmenší újmu. Současně jsem věděla, že téma nemohu úplně zarazit. Nacházela jsem se na velmi tenkém ledu.

Doptávala jsem se a chlapci neurčitě odpovídali, že jim klima narušují kožené kalhoty a modrá barva. Vyjádření bylo ale velmi nekonkrétní a chlapci ho odmítli konkretizovat. Ale celá třída věděla, co se děje. A já začínala tušit, o koho se jedná. Viděla jsem Simonu, jednu z dívek, jak se ošívá, viděla jsem další dívku, jak se snaží kluky okřiknout. V jednu chvíli jedna z dívek komentovala probíhající aktivitu slovy „co to je za píčovinu“. Když jsem se ohradila, řekla mi, že se takto baví normálně. Další reakce byla, že už tady toto téma (vztahů ve třídě) otevírali několikrát, a že to k ničemu nebylo.

Jednalo se o reflexi, že se něco mezi nimi děje, ale nejde to řešit? Zajímavé bylo, že já jsem se s nimi nepřišla bavit a priori o vztazích, to téma se tam doslova vyvalilo. Zdálo se, že žáci dostali prostor, kde mohli vyjádřit svůj názor, tak to udělali.

Třída mě svým chováním velmi překvapila a zaskočila, chovala se nepřátelsky k sobě navzájem a velmi nezpůsobně vzhledem k tomu, že jsem jako dospělá osoba byla přítomna. Ladění třídy se najednou ukázalo diametrálně jiné, než jak bylo představeno na začátku třídní učitelkou.

Celkově mi přišlo, že žáky obtěžují, i když ne všechny. I ti (převážně kluci), kteří „prudili“ a naráželi na danou dívku, byli aktivitou nějak zaujati, byť se vyjadřovali dost negativně. Robert (jeden z výrazných hochů ve třídě) se nevyjadřoval, ale byl pozoruhodně klidný a nemluvný, říkala jsem si, co za tím je?

Celkově mi byla celá spolupráce velmi nepříjemná, dívky během programu ležely na zemi nebo na lavici, děti se překřikovaly, nenechávaly se domluvit. Ve třídě byla velmi nepříjemná atmosféra.

Metodička prevence, když program skončil, říkala, že je velmi překvapená z toho, jak se žáci chovali, doslova se vyjádřila, že se chovali jak „banda debilů“. Přislíbila mi rozhovor.

V následném rozhovoru se ale metodička začala k celé situaci vyjadřovat dost jinak. Začala mluvit o tom, jak je dobře, co se ve třídě odehrálo, že to je pro třídu růstové atd. Byla jsem velmi zmatená a vůbec nerozuměla tomu obratu.

Celý záznam skupinové práce jsem nahrávala na diktafon a pro míru hluku byl přepis takřka nemožný.

Po skončení programu se dívka, na kterou celou dobu směřovaly nářážky, hluboce rozplakala. Když jsem za ní šla a ptala jsem se jí, zda jí můžu nějak pomoci, ve vzlycích říkala, že ne, že „to“ trvá dlouho a že „to“ nejde řešit. Že „to“ čas od času vyjde na povrch, ale že se s „tím“ nějak srovná. Dívka nebyla v celé situaci úplně sama, měla k sobě Jarmilu a Kláru, které jí byly oporou.

Přemýšlela jsem, co to to „to“ je a pokoušela jsem se situaci porozumět v kontextu informací, že se jedná o bezproblémovou třídu.

Sociometrie, která byla na tentýž den také naplánována, a která by mi možná již v tu chvíli pomohla pochopit obsah toho „to“, se již nestihla.

Po události mi třídní učitelka psala již týž den večer s dotazem, co se ve třídě stalo, že jí psala maminka Simony, dívky, která byla terčem zesměšňujících nářážek, že ji spolužáci šikanují.

„Dobrý večer. Pišu, abych se zeptala, jak proběhla dnešní akce. Psala mi maminka Simony, že ji ostatní šikanovali. Můžete mi, prosím, napsat, co tam proběhlo? V pondělí s ní budu mít schůzku, tak abych věděla co a jak.,, (e-mail 3.10.2014)

Popsala jsem třídní učitelce, jak jsem situaci vnímala (jak se žáci ve skutečnosti chovali), a že bych to v tuto chvíli nenazývala hned šikanou. Sama jsem si nebyla jistá, co se ve třídě dělo. Sice mi Simona říkala, že „to“ trvá už dlouho, ale pořád jsem neměla jasno, co to „to“ vlastně je. Doporučila jsem učitelce, aby se obrátila i na školní metodičku prevence, aby získala pohled další zúčastněné dospělé osoby. Současně jsem se jí do mailu ptala, zda by bylo možné ještě sejmout sociometrii s tím, že bych ráda doprobrala situaci ve třídě osobně. Doufala jsem, že právě výsledky sociometrie mohou přinést více porozumění situaci ve třídě. Po tomto e-mailu se třídní učitelka i metodička prevence, která dostala e-mail v kopii, na pár dní odmlčely.

Chtěla jsem poté situaci ještě řešit i s dětmi, ale nebyla k tomu ze strany třídní učitelky a metodičky prevence vůle. Mail od metodičky:

„Milá Mišo,

chápu Tvoje vnitřní rozpoložení, já osobně myslím, že to v rámci možností uzavřené je. Za tímto účelem jsem se třídou strávila už dvě setkání a ze zpětné vazby se mi jeví, že chtějí jít dopředu. Další vracení se k tématu už nedají. Obávám se, že pak už by odmítli spolupráci na celé čáře. Ted' z nich mám pocit, že jsou docela namotivovaní koncentrovat se na svůj další rozvoj a individuální rozvoj. Celou devítkou se ted' potáhne nit odchodu na střední školu, mluvila jsem s nimi o tom, že víme všichni, co je rozděluje (v normě), ale je třeba se soustředit na to, co mají společného a toho je třeba využít k osobnímu i skupinovému prospěchu. Na to dost slyšeli. Můj názor je aktivovat zdroje a o zkušenostech se bavit ne vracením se k minulým konkrétním situacím ale k hypotetickým "kdybych mohl, tak bych...", kde své zkušenosti můžou bezpečně promítnout. Hodně jsem taky řešila odlišný vývoj kluků a holek a zacházení se sexuálním prožíváním. Tématem třídy je potřeba uznání, potřeba uznání a potřeba uznání. Takže bych jela dál. Nashle zítra“ (16.10.2014)

Z emailu je vidět zřetelná neochota vracet se k nepříjemným zážitkům, celou věc zlehčit, interpretovat potřeby třídy jinak – s ohledem na ukončení školní docházky již není potřeba nic řešit, naopak je třeba vyzdvihnout pozitivní stránky třídy. Bylo mi z emailu těžko a říkala jsem si, jak je možné, že tuto evidentní nepřátelskou, vyhrocenou situaci může někdo takto „předefinovat“.

Když jsem se třídní učitelky ptala, co budeme dělat, když sociometrie potvrdí špatné vztahy mezi žáky, odpověděla třídní učitelka, že o tom nebudeme mluvit.

Nevěřila jsem vlastním uším. Vůbec jsem nechápala, jak mi to může paní učitelka takto na přímo sdělit. Myslím, že z mého pohledu vyčetla mé rozpoložení a já začala mít pocit, že pokud budu situaci nějak problematizovat, že se mi také můžeš stát, že se svým výzkumem v této škole skončím. Bylo to pro mě velmi těžké a celou situaci jsem konzultovala se svou školitelkou.

Jeli jsme tedy dál a já po pár týdnech získala možnost sejmut onu sociometrii. Ta ukázala, jak moc je dívka vyčleňovaná a jak hluboce se ocitá na okraji třídy. V tu chvíli mi začalo

docházet, že se ocitám ve třídě, kde se vyskytuje jistá forma šikany. To, zda o tom třídní učitelka nebo metodička prevence dopředu věděly, lze jen spekulovat. Já jsem při sdělování výsledků sociometrie třídní učitelce sdělila, že z mého pohledu je tato třída indikovaná na intervenční program, jehož cílem by bylo zastavit útoky na Simonu.

Nyní se tedy situace potvrzovala. Třídní učitelce jsem po dosavadních zjištěních sdělila, že z mého pohledu je tato třída s největší pravděpodobností zasažená jistou mírou šikany a měla by absolvovat již zmíněný intervenční program, který by pomohl třídě nastavit zdravější normy. Třídní učitelka ani metodička prevence s mým názorem nesouhlasily. Situaci ve třídě za šikanu nepovažovaly.

Při sdělování výsledků sociometrického šetření žákům, třídní učitelka neřekla ani slovo, k ničemu se nevyjádřila, seděla v kruhu se sklopenou hlavou a po celou dobu se dívala k zemi. K situaci se vyjádřil Martin, že si za to může ta osoba sama, rozumějte, myslel tu vyčleňovanou osobu. Současně se k situaci vyjádřila Jarmila a Jarka, že se jim to nelíbí a nepřijde jim to v pořádku, ostatní spolužáci se nevyjádřili.

Toto byla jediná a poslední událost, kdy byla příležitost o vztazích se třídou hovořit. Protože jsme na sdělení výsledků sociometrie měli vyhrazenou jen hodinu a nebyla vůle ze strany školy se situací dál zabírat, nebylo žádoucí se pouštět do problematiky hlouběji.

Během dalšího času jsem pomalu začala plánovat hloubkové rozhovory s žáky a rodiči. Když jsem se domlouvala s třídní učitelkou, jakou formou žáky k hloubkovým rozhovorům vyzvu, třídní učitelka mi řekla, ať vynechám z hloubkových rozhovorů Simonu, a i její maminku. Když jsem se jí ptala na důvod, řekla mi, že nechce, aby si Simona myslela, že je nějaká divná. Opáčila jsem, že dám na nástěnku papír, na který se budou moci napsat žáci, kteří se chtějí hloubkových rozhovorů účastnit, že nebudu nikoho nutit, ani konkrétně k hloubkovým rozhovorům vyzývat. Stran matky mi oznámila, že se domnívá, že je na mě matka Simony naštvaná, tak že by jí raději na mém místě nekontaktovala. Byla jsem jednáním třídní učitelky poměrně zaskočená, ale odmítla jsem její doporučení respektovat. Nicméně jsem si rozhovor s maminkou Simony nechala až jako jeden z posledních.

V tu chvíli, co mi paní učitelka toto řekla, jsem měla fantazie o tom, že třídní učitelka nechce, abych se s matkou Simony kontaktovala z důvodu, že mamince řekly něco jiného, než se ve

třídě ve skutečnosti dělo. Měla jsem pocit, že třídní učitelka chce zabránit našemu kontaktu, aby nedošlo k vyjasnění proběhlých věcí.

Celkově by se dalo říct, že po proběhlém skupinovém setkání a následné reakci školy na tuto situaci vztahy mezi mnou a třídní učitelkou byly celkem napjaté. Třídní učitelka mi v jednu chvíli, zrovna když jsem s ní chtěla domlouvat způsob organizace hloubkových rozhovorů s žáky, oznámila, že nemá ráda psychology, sociální pracovníky apod. Dívala se mi zpříma do očí a já přemýšlela, co mi tím chce říct. Zeptala jsem se jí, zda je to na základě špatných zkušeností a ona přitakala.

V tu chvíli jsem se cítila hodně nepříjemně. Měla jsem pocit určité pasivní agrese, kterou na mě paní učitelka uplatňuje. Mou otázkou po špatných zkušenostech se mi podařilo paní učitelku trochu rozmluvit a tím celou situaci malinko zjemnit. Paní učitelka mluvila o svém dětství, rozvodu rodičů, který byl velmi těžký a složitý a z té doby plynou její špatné zkušenosti s profesemi psychologů, sociálních pracovníků, apod.

Celkově jsem se v této třídě od daného setkání necítila vůbec dobře, takřka nikdo z žáků mě nezdravil, bylo velmi těžké proniknout k žákům blíže.

Na papír na nástěnku se mi zapsali 4 žáci včetně Simony k hloubkovým rozhovorům. K rozhovorům se mi napsala Simona, Jarmila, Pavel a Jarka. Až na Jarmilu, která vyšla v horní části, kladné části třídní hierarchie, se jednalo o děti z dolní části třídní hierarchie. Rozhovory žáků obsahovaly pozoruhodně ambivalentní postoj k třídní učitelce; na jednu stranu jí měly rádi, na stranu druhou hovořili o podivnosti při komunikaci s ní. Žáci ve směr potvrdovali podivné vztahy ve třídě, výjimkou byla Simona. Ta považovala třídní kolektiv za dobrý. Respektive mluvila tak.

Od prosince do jara jsem také začala realizovat hloubkové rozhovory s rodiči.

Zde se ambivalence k pojetí třídní učitelky nevyskytovaly tak často, ale jisté náznaky byly i zde.

Rodičů k hloubkovým rozhovorům se přihlásilo 6. Tatínek a maminka Jarmily (rozvedení rodiče Jarmily), maminka Kláry, tatínek Andy, maminka Simony a maminka Davida.

V podstatě až na rodiče Jarmily a maminku Simony žádný jiný rodič do vztahů ve třídě takový vhléd neměl. Maminka Davida citlivě vnímala Davidovo ne úplně dobré postavení ve třídě, ale širší vztahový kontext ve třídě neznala.

Na základě výpovědí rodičů i žáků jsem začala mít potřebu zjistit většinový pohled žáků na komunikaci s třídní učitelkou, protože výpovědi jednotlivých informantů byly poněkud ambivalentní. Tak jsem ještě se svolením třídní učitelky sejmula dotazník CCQ komunikačního klimatu mezi učitelem a žáky. Výsledky dotazníku byly mnohem horší než v druhé sledované třídě, stejně tak hůře dopadly výsledky šetření klimatu učitelského sboru, jež jsem snímala v druhém pololetí sledovaného roku.

Pozorování v této třídě jsem ukončila začátkem června sledovaného roku. Žádné velké loučení s žáky neproběhlo.

Vedení školy projevilo zájem o výsledky mé práce, zejména výsledky dotazníku mapujícího klima učitelského sboru.

Po zjištění, co ve třídě probíhá a jak je to pedagogicky řešeno, muselo dojít k novému přehodnocení situace. Původní záměr, tedy v rámci porovnávání „dobré“ a „špatné“ třídy chápat Beverly jako „dobrou“ třídu, již nešlo udržet. Třídní učitelka sice kolektiv Beverly považuje za funkční, držící při sobě a neshledává v něm žádné vážnější problémy, ale za mého pobytu ve třídě bylo evidentní, že se ve třídě delší dobu něco závažného děje a žáci spolu zdaleka nemají tak dobré vztahy, jak třídní učitelka deklaruje.

2.1.1 Výsledky výzkumu ve třídě Beverly

Níže v textu uvádím tematickou analýzu hloubkových rozhovorů. Uvedu významná témata, zejména ve vztahu k jevu vyčleňování, posmívání, ponižování Simony, jež se objevila u rodičů a spolužáků. Samostatně uvedu tematickou analýzu rozhovoru se školní metodičkou prevence a třídní učitelkou.

Dále budou v samostatné kapitole představeny výsledky sociometrie, dotazníku CCQ a OCDQ-RS. Následovat bude kapitola Shrnutí a závěry.

2.1.2 Tematická analýza hloubkových rozhovorů ve škole Beverly

Nyní si představíme pohledy na sledovanou situaci prostřednictvím generovaných témat očima našich aktérů, a to: třídní učitelky, školní metodičky prevence, spolužáků z Beverly včetně Simony, rodičů, včetně maminky oběti šikany Simony. Grafické zpracování – mapu témat - naleznete v příloze č. 1.

Jak vidí situaci třídní učitelka?

Témata: škola a třída, šikana a její oběť, vývoj šikany a intervence učitelky, rodiče.

Škola a třída

Třídní učitelka je spokojená se školou, na které pracuje, ale nemá jiné zkušenosti, jinde neučila. Na škole se jí líbí především svoboda ve formě výuky. „*Vyhovuje mi jak styl práce, vyhovuje mi to, že je tady podpora různých projektů, na základě kterých učít, že si v podstatě jakoby, když to řeknu v uvozovkách, můžu dělat, co chci.*“ Současně uvádí, že právě vzhledem jinému přístupu k výuce její přípravou a organizací ostatních věcí kolem **stráví hodně času.**

„*Velký mínus toho je spousta stráveného času tady.*“

Svou třídu popisuje poněkud nekonzistentně. Napřed ji prezentuje jako výjimečně dobrou a vyzrálou, protože si děti jsou schopné říkat i negativa dobrým a vhodným způsobem, rozuměj, tedy si umějí věci vyříkat. To samo je již zarážející, protože asi nejde o běžnou charakteristiku třídy, kterou by běžný učitel zmínil jako hlavní. Navíc diskuse typu „co komu na kom vadí“ je vždy nebezpečná i u dospělých, natož u pubescentů. „*Některý třeba říkaly, že člověku, když se s ním nekamarádí, tak mu dokážou jakoby říct, co dělá špatně, aniž by jakoby narušili ten přátelskej vztah.*“

Současně s nimi řeší obvyklé **dětské věci**: „*Jako že někdo někde schová boty a penál ((...)) takový jako co dělaj, ale co dělaj všichni deváťáci...zkoušej prostě...co všechno si jako můžou dovolit*“.² I když některé rozhodně jsou již za hranou, třeba incident s projímadlem.

² Otázkou je, jak do tohoto konceptu zapadají incidenty, kdy jeden spolužák dal do láhve s vodou projímadlo a nabídl to spolužačce vypít, nebo incident, kdy tato spolužačka načůrala do láhve a dala to vypít onomu spolužákovi. Zůstává

Šikana a její oběť

Podobně nekonzistentně jako třídu, popisuje učitelka i situaci se šikanou a její řešení.

Především šikanu popírá, a to různými způsoby. Toto popírání má několik podob. Především zmiňuje, že ona nebyla nikdy svědkem nějakých náznaků šikany ve třídě. Ale současně říká, že v tom případě si s viníky promluví o tom, co je správné a co nikoliv.

Další oblast je spojena s obětí šikany. Má několik rovin. Především nejde podle ní o šikanu, protože se oběť umí bránit a ubránit. *„Jo a e.. jako já jako šikanu беру jakoby útok na nějakýho slabýho člena, jo. Což ta Simona na mne jakoby slabý člen nepůsobí“.*

Také další vlastnosti a chování oběti, tedy to, že se nechová správně právě ona, tedy negativní reakce okolí vlastně vyvolává nebo jim nebrání (již zde další rozpor vůči předcházející argumentaci učitelky).

Učitelka Simonu popisuje jako žačku, která se **snaží prosadit za každou cenu** a dokládá to ukázkou:

„Oni si třeba holky, co vedle ní seděly, jim třeba vadilo, že když jakoby při hodině si jakoby říkaly, jakej je výsledek, tak ona ho jakoby prezentovala, ale jako svůj a ne jako, jako jejich.“

„My jsme se o tom několikrát dokola bavily a ona jakoby z toho neustoupí, ona jakoby se pořád bude drát dopředu.“

Simoně paní učitelka vyčítá, že neříká, když jí něco vadí, nedává to najevo jasně.

„My jsme se bavily vo tom, aby ona jakoby dávala víc najevo to, že když jí něco vadí, aby nad tím jakoby nemávla rukou, ale aby se jako ozvala. Ale e... ona to neudělá.“

Poté, co je konfrontována s označením situace jako šikany tatínkem jedné žačky, pokračuje v popírání situace. Tatínek je označen za viníka zhoršení situace, jeho tlak vnesl chaos do třídy a nejistotu do jejího vnímání Simony (oběti), její matky i ostatních dětí. Tatínek tedy rozbíjí obraz třídy, který tu učitelka konstruovala, a který se jí pod rukama rozbíjí. Její

nevyjasněné, zda i toto paní učitelka řadí mezi „běžné dětské věci“, které dělají všichni deváťáci. Tyto incidenty se udály hned zkraje školního roku.

popírání totiž ovlivnila všechny další blízké aktéry (školu i děti) a teprve očima externí osoby – tatínka je náhle věc pojmenovaná.

Až do chvíle, než tatínek Jarmily vstoupil do situace s vlastní diagnózou situace, bylo by vše, dle slov paní učitelky, v pořádku.

„Až když pan Novák na to upozornil, tak se vlastně vyděsila ona i Simona jako, že by něco dál.“

Po inkriminovaném setkání měla Simona různé stavy nepohody, které učitelka popisuje v následujících řádcích.

„Vona je jakoby jakejkoliv jakoby proslov vnímá, jako že je namířenej proti ní a že vona má ten problém, a že se jakoby řeší vona. To je jako hrozně jako u ní jakoby problematický. Jo takže ona se sama jako ona se, ona vlastně nechodila pár dní do školy, ale ono jí nebylo špatně z toho, že by šla do školy.“

„Ono jí bylo špatně z toho, že se dozvěděla, že je šikanovaná, nebo že otec Jarmily to označil za šikanu, z toho jí bylo špatně.“

Paní učitelka si vysvětluje situaci zvýšené přecitlivělosti Simony tím, že byla označená za šikanovanou.

Vývoj šikany a intervence učitelky

V souladu s konstruováním situace třídy volí učitelka i intervence. Není tedy náhodou, že je cíl především k oběti, tedy nutnosti napravovat ji jako zdroj problémů.

Pro lepší začlenění Simony byla snaha mírnit její osobnostní rysy, které byly ostatním (nejen) spolužákům nepříjemné.

„...v podstatě se snažilo jakoby umírnit tu její urputnost, to že jakoby není všechno o ní, to že ona nemusí bejt vždycky první. Takže se jí to snažilo mírnit.“

„...pokud na tu Simonu někdo prostě nějaký řeči má a e... já se to dozvim, tak s tím člověkem, tak toho člověka si zavolám a bavím se s nim o tom, co je dobrý a co není dobrý lidem říkat.“

Paní učitelka popisuje, že když zjistila, že někdo měl na Simonu nějaké ošklivé poznámky, že zasáhla a s daným člověkem promluvila, což je v rozporu s tím, že popisuje třídu jako výbornou, bez incidentů a ohrožování Simony.

Vedle samotné Simony pracuje učitelka také s maminkou. To, že maminka Simonu zná, znamená, že ví o jejích nepříjemných rysech, jako je urputnost, ambicióznost a snaha mít co nejlepší výsledky. A proto, dle domněnky třídní učitelky, maminka nevnímá danou situaci jako šikanu.

„Myslím si, že se i za těch prvních pět let docela hodně pracovalo s maminkou, protože ta maminka to e... tu Simonu zná, ví jaká je, e..., to znamená, že to, co se děje, jakoby nevnímá jako šikanu, nebo jako něco takovýho, jo?“

Vidíme tedy logickou vazbu popírání šikany, která nutně vede k problematickému řešení situace ve třídě, ve skutečnosti popírá chování některých spolužáků jako šikanozní a rozrušuje a bagatelizuje vnímání situace Simonou a její matkou. Pro Simonu je to jistě dvouvazebná komunikace, která rozrušuje její vnímání sebe a třídy a obrací vinu k ní. Pro matku je potom šokem, když cizí tatínek šikanu pojmenuje a vyděsí jí dosavadní komunikace se školou.

Rodiče

Rodiče se podle učitelky moc neangažují, měli by více pomáhat a nevměšovat se do složitějších věcí.

„Já nevím, voni už se do ničeho nehrnou, tím že už jsou to jakoby deváťáci, nebo oni už od sedmičky jsou tak laxní, protože jsou to puberťáci.“

„...Ale ty rodiče už vlastně v šestce ještě přišli nám pomáhat na vánoční trhy, v sedmičce už přišel asi jeden, nebo dva lidi, ale už to tak jakoby ty děti a ty rodiče už je tam znát ta puberta, a to že jakoby se odtahují od těch rodičů a ty rodiče jsou taky rádi, když jsou bez těch dětí.“

Zřetelně vidíme, že učitelka by nyní potřebovala, aby se rodiče angažovali v pomoci a podpoře dětí k učení, a nikoliv k zasahování do klimatu. Myslí zejména na tatínka, který zasáhl a pohledem zvenku si uvědomil, jak to ve třídě vypadá. Protože obvykle rodiče nevidí

dostatečně dovnitř školního života, viz maminka oběti, která je zmanipulovaná, aby situaci interpretovala jako vývojové těžkosti své dcery.

„No a potom e... když se někdo jako otec Jarmily pustí do rozboru třídy, tak to taky není úplně ideální.“

Jak vidí situaci školní metodička prevence?

Témata: Charakteristika školy, rodiče, třídní učitelka, šikana, intervence – řešení špatných vztahů ve třídě, oběť.

Charakteristika školy

Metodička prevence jako **první klad školy uvádí prostředí, kde, co se říká, to se také dělá a s tím pro zaměstnance související pocit bezpečí.** „...*kongruentní prostředí, že (e:) po organizační stránce ta škola co říká to dělá. “ To znamená (e:), to souvisí i s pocitem bezpečí jako zaměstnance, to je velice důležitý (e:) potom další věc. “* Dále uvádí **důraz školy na rozvoj profesionality**, jejich odbornosti, které se na škole dostává sociálního ohodnocení. Podobně jako třídní učitelka, metodička prevence vyzdvihuje možnost svobodně volit metody výuky. Je pozoruhodné, že jako první, a že vůbec, metodička zmiňuje onu kongruentnost prostředí jako běžnou charakteristiku školy.

Školní metodička dále uvádí, že škola se snaží směřovat ke komunitnímu způsobu existence, což dává do souvislosti s velkou časovou náročností.

„...tim, že se hodně dbá na propojení těch jednotlivých světů jakoby toho školního a toho privátního tim, že opravdu se snažíme směřovat k nějak, k naplnění jako (e:) nějaký představy o komunitní škole, tak samozřejmě je tam velké přesah (e:) přes ty (e:) hodiny, jakoby ta ne, přímý, přímý, pří, přímý, přímý (e:) práce s dětma, tak je tam poměrně opravdu intenzivně využito, až teda myslím si, že hodně jakoby přes (e:) přes běžnej standard tý nepřímý práce, že skutečně (e:) (...) prostě je to časově poměrně náročný.“

Dále metodička uvádí, že se někdy stává, že se pedagogové musejí sejít v čas mimo pracovní dobu. Sdělení metodičky vyznívá tak, že je na učitele v podstatě kladen nárok,

požadavek, aby propojovali svůj privátní a pracovní život, který se zde názorně ukazuje v nároku na flexibilní pracovní dobu učitele, která může zasahovat do jeho soukromí.

Jako další přednost uvádí **svobodou vyjadřování**. „*Sem ráda, že můžu říct, co se mi nelíbí a nic se mi nestane a podobně.*“ Je otázka, zda tato svoboda vyjadřování funguje i pro žáky této školy. Protože, jak uvidíme dále, Jarmila měla údajně zakázáno o situaci ve třídě mluvit jako o šikaně.

Ve škole funguje **systém vzájemné pedagogické podpory**, který mimo jiné spočívá v tom, že když má někdo ve škole problém se svým kolegou, nejdřív jde za ním a snaží se situaci řešit přímo s ním. Nicméně metodička si během našeho rozhovoru i v tomto protirečí, ze situace víme, že např. za třídní učitelkou nešla a neřekla jí, když proti ní něco měla, namísto toho to říkala mně.

Současně je tedy otázkou, zda je ve škole skutečně tak kongruentní prostředí, zda to není spíš naopak?! Přání otcem myšlenky?

Rodiče

Spolupráci s rodiči vnímá metodička jako velmi podstatnou, a to zejména vzhledem k tomu, že právě rodiče znatelně ovlivňují dítě: „*a jejich postoje sou ty, který to dítě ovlivňují a já se vždycky snažím vo to, (e:) jakoby dohodnout se na tom na čem se můžeme dohodnout s těma rodičema.*“

Metodička si uvědomuje, že rodiče mají značný vliv (nejen) na úspěch dítěte ve škole, a proto vnímá jako důležité dojít s rodiči k nějaké dohodě. Stejně jako třídní učitelka, i metodička si uvědomuje **vliv rodičů na klima ve třídě, který vnímá jako pozitivní i negativní**. Za pozitivní pak uvádí rodiče, kteří jsou „proaktivní a podporují růst třídy“. A také chodí na brigády, nebo se účastní třídních výletů. Záporně pak vnímá riziko, že by se rodiče mohli semknout proti škole. „*...a zase když ty rodiče samozřejmě jakoby se semknou... v rámci nějakýho svýho cíle, tak samozřejmě můžou to školní, to třídní klima třeba totálně zničit a tu třídu úplně rozbourat.*“

Třídní učitelka

Metodička popisuje **vztah třídní učitelky ke třídě jako „velmi manipulativní“**, hovoří o tom, že děti vydírá stylem „potěšte mě“.

„Děti potěšte mě, a když jakoby ta třída se začne chovat nějakým jiným životem, tak vona prostě jako přijde a říká :(, co mi to děláte“.

Současně metodička mluví o tom, že **třídní učitelka svým chováním nevyhovuje i dalším kolegům**.

V této části rozhovoru metodička prevence reflektuje, že by měla jít nejdřív za třídní učitelkou a říct nejdříve jí to, co říká mě. Tedy si uvědomuje jistou míru protimluvy k tomu, co uvádí ve smyslu pedagogické podpory, viz výše. Jistý protimluv pokračuje i dál, kdy metodička říká, že ona sama s třídní učitelkou problém nemá a naopak uvádí, že se jí s třídní učitelkou spolupracuje dobře.

*„Nicméně já s ní i u spolupráci i u jinejch tříd (e:) nemám, nemám nějak problematickou, jako **dobře se mi s ní spolupracuje**.“*

Je možné o někom tvrdit, že je ke třídě manipulativní a děti „vydírá“ a současně tvrdit, že se mu s daným člověkem spolupracuje dobře? I zde je bohužel vidět dvojná vazba v komunikaci a nejspíš i v postojích.

Šikana

Metodička vnímá situaci ve třídě jako **zkoušení rolí, nikoli šikanu**.

„Já si myslím, že tohleto je (e:) sice s negativními projevy, s nějakými důsledky, ale že to je (e:) vopravdu (e:) typický vývojový zkoušení rolí (...)“.

Jitka opakovaně mluví o tom, že „to“ bylo o sexu. „...bylo to hodně o sexu, přestože jakoby to tam nebylo, byl, prostě bylo to v podstatě o sexuálním dospívání.“ **Vysvětluje si situaci tak, že Simona hrála, zejména Lojzovi, na notu sexu a kluci, protože jsou nezralí, reagují na Simony oblékání výsměchem.** Nicméně Jitka si sama klade otázku: *„Jo, já nevím, jestli je to šikana, nebo jestli je to růstový, je hrozně důležitý, jak to uchopí ten člověk, kterýho se to týká“.*

*„...já si myslím, že takhle je důležitý (e:) jako (e:) nebo pro mě v tu chvíli, **já jsem se tak rozhodla, že je potřeba (e:) přesně tak přerámovat tu situaci, říct, že prostě je to věc normální, běžná, přirozená, která nemusí být komfortní.**“*

Právě proces přerámování uvidíme v části věnující se kategorii Intervence, kde metodička popisuje setkání s maminkou Simony a Simonou samotnou, ze kterého je patrné, jak si je metodička vědoma právě vlivu rodičů na klima třídy a v tomto duchu koná. Rozhodla se přerámovat situaci a označit ji za normální, což se jí evidentně podařilo.

Simona se s touto interpretací, dle slov metodičky, plně ztotožnila a jasně odmítla interpretaci, že jde o šikanu.

*„Sama se bránila jako tomu jako, ona se vyvlíkla z toho (e:) **jasně řekla ne** tamtéž interpretaci, že se jedná vo šikanu.“*

Metodička potvrzuje Simonino odmítnutí šikany ještě dále: *„Ty holky, který tam nalítly na to, jako že jí budou obhajovat, tak ona jim řekla, ať se do toho nepletou.. že je schopná si svoje věci vyřizovat sama“*. Jednalo se o Jarmilu a Kláru.

V podstatě v duchu přesvědčení, že je důležité, jak situaci uchopí ten daný člověk (rozumějme oběť), přerámováním dané situace, se metodičce podařilo přesvědčit samotnou oběť, že se jí nic neděje, a tím přimět oběť k, pak už logickému, odmítnutí pomoci potenciálních zastánců a svědků.

Na otázku, jak by **metodička definovala šikanu**, když tuto situaci za šikanu nepovažuje, uvedla jako **kritéria, že by to bylo bezúčelné (tady asi účel spatřuje jako to vývojové zkoušení rolí), kdyby to bylo pro potěšení (zdá se ale, že chlapci i dívky měli z dané situace velké potěšení) a nemělo to žádný jiný význam.**

Dále se metodička snažila vysvětlit, že záleží na tom, jak danou situaci označujeme, jak to pojmenujeme. *„Když to označíš jako patologický, je to patologický, když to označíš jako sice komplikovaný, ale vlastně růstový... tak je to růstový“*.

Zdá se, že jsem zde, přímo při tomto rozhovoru měla možnost zažít principiálně stejnou, analogickou, situaci jako zažila Simona a Simony maminka, když jim metodička vysvětlovala, v jaké situaci se Simona ocitla, co ta situace znamená a jak se má Simona a její maminka v dané situaci cítit. Je možné, že metodička prevence uvažovalo o celé situaci

ve smyslu starého přísloví „Co tě nezabije, to tě posílí.“ Tedy přeneseně, sice je ta situace nepříjemná, ale může člověka posunout. Já se domnívám, že pro Simonu to tak při nejlepší víře mohlo i nakonec být, ale jaký vzkaz zůstal pro ostatní žáky v té třídě? To se dozvíme dále.

Já jsem se po tomto rozhovoru cítila velmi nepříjemně. Na jednu stranu jsem zažila, co se ve třídě dělo, věděla jsem, jak dopadaly výsledky sociometrie, mluvila jsem se spolužáky, kteří mi detailně popisovali prostředí a vztahy v jejich třídě, které jasně nesly známky šikany. Současně jsem seděla naproti člověku, který se mi snažil „vysvětlit“, že je situace relativní a záleží, jak ji označím.

Intervence – řešení špatných vztahů ve třídě

Metodička byla na programu, kde se strhla nepřátelská vlna vůči Simoně, po celou dobu přítomna. Přestože se bezprostředně po konání programu ve třídě, kde se ukázal nepřátelský postoj třídy k dívce, **vyjádřila metodička k celé události** spontánními slovy „*chovali se jako banda debilů*“, následně při osobním setkání mluvila o celé události trochu jinak, a to tak, že je ráda, co se ve třídě odehrálo:

*„Já jsem třeba **strašně ráda, že se tam stalo to, co se stalo...**, ale z pohledu mého na tu jakoby na osobnost té učitelky“.* Takže i zde je vidět protichůdná reakce ze strany metodičky. Nejdříve označila chování slovy „chovali se jako banda debilů“, následně tvrdí, že je ráda, že se tam situace takto odehrála.

Jak už bylo řešeno, metodička si dokonce myslí, **že celá situace je pro třídu růstová.**

„My máme právě pořád pocit, že to máme mít pod kontrolou, protože jsem v té škole a myslím si, že je dobře, že je tohleto potkalo.“

Metodička se sešla s maminkou Simony a se Simonou a popisuje setkání jako vřelé. Simona se ztotožnila s tím, „*co se tam děje*“ a maminka Simony také. **Metodička vysvětluje a interpretuje situaci mamince a Simoně, jak to mají chápat a dokonce!, že je Simona za svou situaci zodpovědná.** To „*co se tam děje*“ vysvětluje mamince a Simoně **metodička.** **Ta interpretuje situaci tak, že Simona svým oblékáním (nošením kožených kalhot)**

oslovuje chlapeckou část třídy v jejich rozvíjející se sexualitě, se kterou si ale nevědí zatím moc rady. Proto na Simonu chlapecká část třídy tak útočí.

„Je třeba si zvědomit, že se chová jako ženská, a že samozřejmě, když přijde do školy v (e:) v (e:) v černejch latextovejch kalhotách, tak prostě nemůže tvrdit, že je jenom hezky voblečená, že prostě samozřejmě je to hodně sexy, samozřejmě, že si toho je vědoma a je to úplně normální a v pořádku.“

Současně metodička dodává, že ale pak **Simona také musí nést důsledky svého rozhodnutí chodit takto oblékaná.**

Metodička popisuje setkání s matkou a Simonou dále tak, že mluvily o oddělování se od skupiny, *„že vona (Simona) prostě jakoby to má jinak a je jinde“*. Není zde ale zřejmé, zda k těmto interpretacím přispěla Simona ještě jinak než tím, že do školy nosí kožené (nebo latexové) kalhoty.

Metodička uzavírá popis rozhovoru, že obě, **Simona i maminka, odcházely s tím, že jsou pochopené.**

Dívky, které se šly Simony zastat, vnímá metodička spíš jako komplikaci hlavně proto, že Jarmila a Klára označily situaci také jako šikanu.

„Ty ses ptala na ty dvě holky, kdyby chtěli (e:) já sem mluvila s tou Klárou, která za mnou přišla a mluvila se mnou jakoby na chodbě, jestli jako vim, že tu Kláru šikano, teda, že tu Simonu šikanovali... a já sem říkala, prosimtě, já sem se Simonou mluvila, mluvila sem s její maminkou, je to v pořádku a mně naprosto jasně řekla, že je schopna vyřizovat si svoje věci sama a já to tak respektuju a cením si toho, že vlastně (e:) ste na to takhle reagovali citlivě jo.“

Jitka se pokoušela svou intervencí uklidnit Kláru, svědka, jenž se stavěl na stranu Simony.

„Ty holky, který tam nalítly na to, jako že jí budou obhajovat, tak vona (Simona) jim řekla, ať se do toho nepletou ... že je schopná si svoje věci vyřizovat sama“

Přestože se Klára a Jarmila jaly role zastánce, Simona pomoc odmítá.

Na základě výše uvedeného se lze důvodně domnívat, že Simona pomoc odmítá po intervenci metodičky, která vysvětlila Simoně a její matce, jak se věci mají, a že si Simona musí nést důsledky vzhledem k tomu, jaké oblečení nosí.

Současně se metodičce podařilo svou „intervencí“ během rozhovoru se Simonou a její matkou umlčet i Jarmily otce:

„A jako otec Jarmily zavřel pusu, protože prostě jako ta Jarmila nebyla vyslyšena jako“.

Metodička uvedla, že **není možné řešit situaci s celou třídou**, protože to z pohledu metodičky nebyla tak široká zkušenost, že se situace kolem Simony nedotýká všech.

„...a každé na ní může reagovat jinak, a že ale není možný to řešit v celku, a že určitě je možný, že každé si to může řešit, že může jít za třídní, za tebou, za mnou.“

Metodička byla přítomná setkání se třídou, kde se strhla přestřelka nářeků a urážek na Simonu a její matku, navíc bezprostředně po tom setkání označila chování třídy výše popsanými slovy. Není proto zřejmé, z čeho metodička usuzuje, že se situace kolem Simony netýká celé třídy.

Oběť

Metodička ve svém přerámování a přeznačení situace pokračuje v popisu dopadů na Simonu, na oběť a nachází zde další pozitiva. Domnívá se, že Simona mohla projít bezpečným konfliktem a uvědomit si spoustu věcí o sobě. Zde je také zajímavé, jak se metodička s jistotou vyjadřuje o konfliktu jako bezpečném. Z čeho usuzuje, že byl ten konflikt bezpečný? **V celém kontextu toto vyzdvihování pozitiv působí spíš jako racionalizace ve smyslu sebeubezpečování, proč je dobře, že se ve třídě šikana děje.**

„Kdyby do toho konfliktu bezpečného, třeba v té devítce nepřišla... tak si neuvědomí spoustu věcí, že jo“. „*Pojede furt v tom jako (e:) jako je v tom konfliktu, bejt teda tou osobností tak, jak si to představuje, tak jak s ní experimentuje...voblečením, názorama, chováním a dovoluje si to, jo a pak samozřejmě, když se setká s tím vodmítnutím...“.*

Z výpovědi metodičky vidím, jak lze na základě překroucení skutečnosti, popření šikany a označení ji za „normální“ vystavět zcela logický (i když bludný) příběh, který

dává smysl nejen mamince Simony, ale i Simoně samotné. Je také možné, že maminka přesvědčování metodicky přijímá, protože to z ní snímá případné pocity viny. Simona je i v této intervenci obětí, která vzhledem k obranné reakci, že se nic neděje a vše je v pořádku, nemůže nic dělat.

Jak vidí situaci spolužáci?

V této části jsou zpracovány hloubkové rozhovory se 4 spolužáky popisované třídy. Jedná se o Jarmilu, Pavla, Jarku a Simonu.

Témata: Vztahy ve třídě, šikana, třídní učitelka, intervence – řešení špatných vztahů ve třídě.

Vztahy ve třídě

Žáci popisují, že pro vztahy v této třídě **je charakteristická proměnlivost, často se mění, kdo s kým kamarádí**. Jarka, která přešla z jiné školy do současné, protože v původní škole panovaly velmi špatné vztahy, uvádí, že všichni stojí za každým do chvíle, než celá třída obrátí proti jednomu spolužákovi. Jarka popisuje, že tyto změny, na koho se třída zrovna zaměří, probíhají celkem často a „neoblíbenci“ se často mění. Jarmila se do třídního dění nyní (tj. prosinec, leden sledovaného roku) moc nezapojuje, *„No momentálně je to dost na nic ...ted'ka momentálně se tam nebavím moc s nikým :D protože to nejde, ale radši si třeba o přestávkách čtu, protože se do toho nechci zapojovat“*. Tím „do toho“ myslí provokace a schválnosti a domlouvání se na Simonu. Jarmila popisuje, že se přestala bavit s Andy (jednou z iniciátorek „honu na Simonu“), a že se v té chvíli s ní (Jarmilou) přestalo bavit víc lidí. *„...a hlavně (e:) jsem se přestala bavit s Andreou, no a najednou se se mnou přestalo bavit víc lidí.“*

Zdá se, že proměnlivost vztahů, že to, kdo se s kým baví, přímo souvisí s tím, že si třída čas od času nachází někoho, proti komu se obrátí. A v tu chvíli, když někdo ze třídy se zastane daného člověka (stejně jako v případě Pavla a Jarmily), je třídou také vyčleněn a ztrácí kamarády.

Simona připouští, že se mění, kdo si z čeho dělá legraci. „*tak jako pokaždý je něco zrovna jinýho, kdo si z čeho dělá srandu, když to řeknu takhle blbě.*“ Sama sebe považuje za přecitlivělou. „*No prostě... občas si pár lidí, občas si rádi prostě něký lidi dloubnou a prostě třeba já jsem ten typ, že si to můžu vzít dost osobně no.*“

Pavel konstatuje, že dřív ve třídě neměl pevné místo: „*...trošku poletuju, ale jako už s nima vycházím hlavně, že jo. Předtím jsem měl trošku odlišný názory, teďka už se to spojilo trochu.*“

Pavel konstatuje, že s dětmi teď vychází dobře, což před tím nebylo. Když hledáme, čím se to stalo, ukazuje se, že **Pavel upravil své názory**. „*No, trochu jsem uzpůsobil a trochu se to srovnalo.*“ Pavel tedy pro zlepšení svého postavení ve třídě musel upravit své názory, jinými slovy, přijmout normy třídy.

Dalším výrazným rysem této třídy **je manipulace a předstírání**. Jarmila v souvislosti se třídou dokonce hovoří jako o sektě. „*Oni se sebou strašně dohromady manipulují a (...) když jsou spolu (...) tak je to úplně jak náká sekta prostě (...)*“.

Jarka pro změnu popisuje, jak třída umí předstírat, když k nim přijde někdo z venku. Popisuje, že se „umí“ na veřejnosti chovat, hrát kolektivní hry a spolupracovat. Pak je třída hodnocena jako skvělá třída, která umí dobře spolupracovat a hrát kolektivní hry. **Jarka to komentuje, že předstírat oni umí dobře**. V tuto chvíli se vynořuje otázka, proč předstírají? Je to vědomé předstírání a zakrývání pravdy o jejich kolektivu, nebo se dětem během programu s externí organizací pod vedením lektorů daří ze sebe vydat to nejlepší a těší je, že alespoň někdy dokážou být opravdu parta? Možná ano, protože, pokud umí dobře předstírat, proč nepředstírali i na setkání se mnou?

Jarka také popisuje **účelovost vztahů** ve třídě, kdy se někdy spolužáci tváří, že jsou kamarádi, ale je to jen v situaci, kdy něco potřebují. Např. využívání dětí, půjčování si věcí od dětí, které stojí na okraji třídy. Jak popisuje Jarka, je takřka jistota, že jim tito spolužáci požadovanou věc půjčí, protože se skrze to snaží zapojit do kolektivu. „*Nebo, nebo všichni si od těch černých ovcí pučujou věci, protože vědí, že jim to vždycky pučí, že jo.*“

Spolužáci také zmiňují **vliv paralelní třídy na vztahy u nich ve třídě**. Tento vliv se uskutečňuje díky tomu, že děti z „áčka“ k nim často chodí do třídy. Což je dáno hlavně tím,

že mají některé předměty propojeny s paralelní třídou v ročníku (hlavně jazyky) a některé děti z obou tříd tvoří partu, která společně „chodí ven“.

Vztahy ve třídě jsou také ovlivněny přechodem na 2. stupeň. Pavel hodnotí třídu na prvním stupni pospolitější, druhý stupeň vnímá jako „zajímavý“. Nejdřív dlouho nevěděl, jak a kam se má zařadit. To trvalo zhruba první rok a sám popisuje, že byl mimo kolektiv a cítil se vyčleněný.

„Nevěděl jsem jako ke komu se přidat, nebo jako tak jako vono se to rozdělilo na různý skupiny a jako docela rychle a já jsem prostě nevěděl, ke komu.“

Simona uvádí, že **potíže nastaly až po sloučení třech pátých tříd do dvou šestých.** V té době se děti údajně bavily ve skupinkách, kde byli žáci z původní třídy.

„No a mě to přišlo, že zezačátku se utvořily takový jako dost skupinky a bavilo se, hlavně ty lidi se bavili v těch skupinkách podle toho, v jaký třídě byli původně.“

Tento stav netrval moc dlouho a **nyní je to tak, že se baví všichni se všema, ale občas jsou nějaké problémy.**

Simona, stejně jako Jarka, konstatuje, že je ve třídě spokojená, že ve třídě nejsou žádné zásadní konflikty. Jarka hodnotí svůj pobyt ve třídě v souvislosti s tím, co zažívala v předchozí třídě. *„Oproti tomu, co jsem zažívala tam (v předchozí třídě, pozn. autorky), tak je to v pohodě.“*

Navzdory dobrému hodnocení třídy Jarkou a Simonou spolužáci (včetně Jarky) připouští, že jsou ve třídě oblíbenci a neoblíbenci třídy. Pavel považuje **Davida a Simonu za děti, které kolektiv nepřijal.** *„Jako David se snaží ted'ka se zapojit zpátky, ale moc se mu to nedaří.“* Je to prý hlavně tím, že má jiné názory a také se snaží spolužáky z legrace provokovat.

Jarka řadí mezi ty, kteří jsou využíváni, tedy „černé ovce“, Jarmilu, Davida, Simonu a Pavla. O Pavlovi mluví jako o žákovi, kterého ostatní sice nepomlouvají, ale přesto stojí na okraji „společnosti“.

Pavel konstatuje, že **je mu Simony líto, ale že to nedává najevo.**

„...pro mě je to blbý, protože já s nima dokážu soucítit, že jo, že jsou vyčleněný a prostě (...) tak jako se proti nim stavěj a já tohlencto jako nedávám najevo.“ Důvodem je obava, že

kdyby soucit ukazoval, třída by se od něj odvrátila. „*Tady to bude znít sobecky, ale je to kvůli tomu kolektivu, protože jak jsem byl mimo kolektiv, tak to bylo kuli tomu, že jsem byl kamarád s Davidem.*“ Pavel mluví o svém přátelství s Davidem. Konstatuje, že když se s ním přestal bavit, cítil změnu ze strany třídního kolektivu a jedině tak se mu podařilo víc se k ostatním přiblížit. A díky přiblížení mohl některé spolužáky víc poznat.

Opět se zde ukazuje princip, že když by se někdo zastal nebo dal najevo lítost k situaci neoblíbeného spolužáka, bude kolektivem náležitě potrestán odnětím náklonosti. Tento strach vede potenciální, empatické spolužáky ke zdrženlivosti v prosociálním chování k vyloučeným, nebo vyloučením ohroženým dětem.

Šikana

Jarmila je jedno z mála dětí, které se samo od sebe vrátilo v rozhovoru k situaci z počátku školního roku. Vnímá situaci se Simonou jako nejdelší, že k ní se to nepřátelství ze strany třídy drží nejvíc. „*No tak ta Simona, to je asi jako kdyby nejdýl.*“ Jarmila **popisuje, jak probíhá provokování a vysmívání se Simoně**. Popisuje, že holky tu svou srandu tak nějak nafouknou a pak už to **přestává být legrace**. To, že se ta legrace zvětšuje, je dáno tím, že **jich je hodně a jsou víc při sobě**. „*Ještě jako jsou všechny spolu, tak se to hrozně zvětšuje a dělaj si prostě srandu z toho, že Simona má ráda modrou, nechápu, co je na tom tak vtipnýho.*“ Jarmila dále popisuje, že „*to nepříjemno vzniká ve chvíli, kdy si z toho dělají randu desetkrát denně*“.

Jarmila zmiňuje **webovou stránku Ask, kam jí někteří lidé ze třídy píšou nepříjemné vzkazy**. Je přesvědčená, že to jsou spolužáci ze třídy, ví o její aktivitě na té stránce. Když se jich přímo zeptá, tváří se a popírají, že by to byli oni, kdo jí na té stránce kontaktují. „*Oni o tom jako kdyby ví o tý mojí stránce a uplně bylo poznat, když mi tam něco psali jako anonymně jako kdyby (..).*“

I Jarka popisuje, **jak probíhá kyberšikana**, která se nejspíš netýká jen žáků v jejich třídě, ale dokonce v celé škole. **Zmiňuje existenci webových stránek, kde se děti ze školy Beverly pomlouvají a uráží**. Na této stránce se dle Jarky píše tak **z 95% pomluv** a zbytek vzkazy typu „*miluji zadek Jiřiny*“ apod. Jarka popisuje, jak se na těchto stránkách objevily

už hodně silné urážky, a rozhodla se nahlásit stránky administrátorům. „*Já jsem to teda už potom nahlašovala i na ne na policii přímo, ale programům, které jsou no (e:), které s náma spolupracují a oni to potom začnou řešit právě a oni říkali, že to bude řešit už i policie.*“

Velice absurdní situace nastala, kdy se pan učitel Ptáček dověděl, že byl označen za toho, kdo nahlásil vadnou webovou stránku, kde se žáci pomlouvali a uráželi.

Pan učitel se na Jarku naštvál. „*No a on se samozřejmě absolutně urazil, protože já jsem s ním mluvila, on už byl v pohodě, ale myslím, že ze začátku byl hodně uražený, on napsal: „Já jsem tuto stránku nenahlašoval, ano, o této stránce samozřejmě vím a prosím Jarku o důkazy tedy, že jsem to byl nebo nebyl, případně, ať se mi na výše uvedené stránce omluví“.*

Nakonec pak pan učitel Jarku pochválil. „*Omluvila jsem se mu jako v tom chatu veřejně a samozřejmě mě ale potom jako pochválil za to, protože ta stránka byla potom díky mně teda zrušena.*“

Podle Jarky a konzultantů z onoho projektu **stránky skutečně obsahovaly průkazně kyberšikanu.** „*...protože já jsem se dívala do toho průběhu (e:) jak probíhá vlastně vyšetřování a oni říkali, že ano, že tam byly skutečně důkazy té šikany... .*“

Když jsem se Jarky zeptala na paradoxní situaci, jaký myslí, že měl pan učitel důvod, jak si to vysvětluje, že nechtěl, aby se s jeho osobou spojovalo nahlášení inkriminovaných stránek, Jarka si to vysvětluje tak, že **nechtěl být za „zlouna“.**

„*No a on mi to vysvětloval z toho důvodu, že on na téhle škole nemá moc dobrou pověst...on má takovou pověst, že tady každýho seřve a tak. (e:) on seřve ty, u kterých je to potřeba a samozřejmě ty šíří ty pomluvy.*“ Jarka má jinak pana učitele ráda, na ní je hodný.

Jarka se také zmiňuje o **braní svačin mezi spolužáky.** „*Člověk přijde a vezme někomu svačinu*“, řekne mimochodem. „*Někdo dá na stůl svačinu a přijde a už tam není.*“ Na mou otázku, jak se pak tato situace řeší, říká, že nijak, že si nikdo nestěžuje. Kdyby si stěžoval, stejně se nic nezmění, protože učitelka sice může napomenout celou třídu, ale oni jako parta drží při sobě a o ukradenou svačinu se dělí, takže není v jejich zájmu se vzájemně zradit. „*...oni se o tu svačinu třeba podělí, takže proč oni by to na sebe práskali?*“ Zde je patrné, že pokud paní učitelka intervenuje způsobem, že napomíná celou třídu, tedy dav, skupinu, která skýtá možnost „se ukrýt“, není tento způsob funkční.

Jarka objasňuje okolnosti **incidentu s projímadlem**. Nápady, dát někomu do pití projímadlo byly ve třídě už dřív. Jiřina, dívka, kterou nakonec na tento „žertík“ nachytali, se nabízela zejména z důvodu, že ona často žebrale o jídlo, o svačiny, ale hlavně o pití. Takže třídě nakonec přišla jako nejlepší oběť. *„Tam byl ten problém, že oni (..) si z toho udělali srandu a prostě Jiřina je taková, že každému něco sní, podle mě i ona, ne ona svačinu nosí, ale když má hlad, tak žebře, ona nekrade, ona když má hlad, tak žebře.“*

Jarka dále popisuje situaci spolužačky z vedlejší třídy, která je integrovaná pro fyzické a nejspíš i částečně mentální postižení, opožděnost. **Popisuje, jak si z ní dělají spolužáci legraci**, a to i ti z této třídy, protože na některé předměty bývají 9. ročníky spojované. Zde se ukazuje propojenost tříd, o kterém spolužáci mluví, že paralelní třída má vliv na tu jejich.

Současně uvádí, že je hrozné, že se jí takto posmívají pro její handicap, ale současně, kdyby byla tato spolužačka v její předchozí škole, tak jí tam ještě zmlátí, podotýká Jarka lakonicky. *„...kdyby Tereza byla v LA, tak jí tam ještě zmlátí prostě...“* Tohle asi vystihuje i míru Jarčina nadhledu na situaci v současné třídě – hodnotí situaci v současné třídě ve srovnání s mnohem horší situací v předešlé škole. Pak tato současná třída vychází nejspíš výrazně lépe.

Simona poukazovala na **zákeřnost způsobu, jak si z ní dělají legraci**: *„No a hlavně co v té situaci mám jako dělat, když voni to vytáhnou jako součástí nějaké scénky, co to bylo, já už ted'ka nevím, prostě ale někdy něco, co narušuje naši třídu nebo co.“*

Simona se zmiňuje, že si třída podobně jako z ní, dělala ještě srandu z Davida, že je otravný. Z Jarky, že má hodně vysoký hlas, tak jí pošťuchovali *„Jarko, zařvi!“* Zde se ilustruje, jak vtip přesně míří do citlivého místa, má snahu znejistit integritu dítěte, resp. dospívajícího člověka, u kterého právě probíhá tvorba identity.

Jarmila vůbec **nerozumí tomu**, jak školní metodička prevence mohla situaci vyhodnotit jako normální. Vysvětluje si to tak, **že se jí to nechce řešit, že to raději zametla pod koberec**. Nechápe proč a říká: *„Přitom to bylo asi důležité řešit.“* Tady je zajímavé vyjádření pochybnosti, Jarmila si není úplně jistá tím, že to bylo natolik závažné a nutné k řešení, říká *„asi důležité“*. Není se čemu divit v kontextu, kdy metodička celou situaci kolem Simony

před třídou normalizovala. „*Ona (metodička) vlastně to je, ona řekla, že je (...) je to normální, že se to děje v každý devátý třídě...*“

Jarka je dobrá diskutérka, a když dojde ve třídě k nějakým dohadům, dokáže dlouho a dobře argumentovat. Ve chvíli, kdy už je jasné, že má Jarka pravdu a konfrontovaný člověk by v tu chvíli mohl říct, „jo máš pravdu“, přijde Martin a zasáhne.

„*Tak Martin přijde a zasáhne :D a řekne třeba (...) můžu to říct, co řekne? T: No jasně. R: Drž hubu, ty píčo blbá, nebo tak něco, nebo píčo zkurvená :D a prostě něco takovýho řekne :D.*“ **Jarka má pocit, že na tohle už nemá co říct, protože by musela použít stejně silnou nadávku, a to ona nechce. Tím jsou její obranné strategie omezené.**

Simona uvádí, že se **o situaci baví doma s rodiči, že jí většinou vyslechnou a poradí, povzbudí.**

„*Jo jako s jako já se jako víceméně takhle bavím s mámou, s tátou vo všem, jako to mi právě jako problém nedělá jako naopak, že mi třeba máma poradí, nebo prostě (..) řekne jako (..) ted' to řeknu blbě, ale jako řekne třeba, že jsou to kreténi, kašli na ně, jakože...*”

„**Kašlat na ně**“ je jedna z možných obraných strategií, když bychom ji přeložili jako „ignorace“. Ale Simoně moc nefungovala, protože agrese ze strany spolužáků neustávala.

Vnímá oporu i v dalších lidech, že když k něčemu dojde, že se Simony zastanou, ať už to jsou rodiče, učitelka, nebo nějakí spolužáci.

„*...mám prostě lidi, který mi pomáhaj, který jako když k něčemu takovému dojde, tak se mě zastanou, což jako za to jsem jako ráda, ať už jsou to rodiče, učitelka, nebo spolužáci jako něký.*”

Jarmila, jako zastánce, se cítí sice osamoceně, ale říká, že je to pro ni takto lepší, že **nemůže být v té skupině a koukat a nic nedělat.** Vidí to jako jediný způsob, jak se Simony zastat a vyjádřit nesouhlas s tím, co se ve skupině děje. „*...radši budu stát stranou než dělat, než kuli tomu, abych se tam jenom s někým bavila smát Simoně třeba, nevím, něk nedokážu se na to něk jenom koukat a nic nedělat.*“

Současně Jarmila moc nechápe, proč **Klára tak obrátila.** Když se odehrála inkriminovaná situace se Simonou, byla to právě Klára, která šla s Jarmilou za třídní učitelkou. Nicméně,

pak se z nějakého, pro Jarmilu neznámého důvodu od Jarmily odvrátila. My již víme, že s Klárou mluvila školní metodička prevence, která jí „vysvětlila, že se nic neděje a že Simona svou situaci jako šikanu nevnímá“. Toto by mohlo být vysvětlení, proč se Klára od Jarmily odvrátila.

Pavel si situaci se Simonou vysvětluje tak, že je ve třídě pár lidí, kteří za ní stojí, ale bojí se za ní veřejně postavit, aby neztratili své místo ve třídě. Již víme, že Pavel mluví i o sobě. „...voni jsou tam (e:) jistý druhy, který hodně provokují a některý, který jsou spíš pasivní, který jako i by jí pomohli, ale radši to neudělají, protože by ztratili to svoje místo jo.“

Pavel popisuje **riziko ztráty postavení tak, že pokud by se Simony někdo zastal, dostal by se na její pozici vyloučení**. Tedy zde se ukazuje dynamika udržení agrese ve skupině a vzhledem k tomu, že se skupinou se nepracuje dohromady, není vůle ze strany učitelů (metodičky) problematické vztahové situace ve třídě řešit s celou třídou, není šance, jak situaci v této třídě a v této fázi zvrátit, protože potencionální zastánci se již bojí. Navíc v kontextu, kdy metodička před celou třídou situaci „znormalizuje“, není ani místo pro vyjádření potenciálních zastánců, protože jim je situace vysvětlena, jak normální a dokonce růstová.

Jarka si tento způsob vztahování, šikanu, vysvětluje jako jakýsi způsob **ventilování třídy za to, že jim to ve třídě tolik nefunguje**. „Nevím, prostě chceme najít chybu na někom, kdo může za to, že v té třídě to tak úplně nefunguje a vždycky to musí být jeden člověk, protože kdyby nás bylo víc, tak pak se nikdo nemá rád a my chceme mít tady samozřejmě kamarády, a proto chceme vytěsnit na toho jednoho člověka.“ Lze uvažovat o tom, že šikana v této třídě plní funkci „stmelování“ kolektivu, společný nepřítel – Simona, dává ostatním dětem pocit sounáležitosti.

K situaci z počátku školního roku se Jarka zmiňuje až na můj dotaz, jak tu situaci vnímala. Říká, že tehdy jí na Simoně vadilo, že **je manipulativní a málo vstřícná**. „Mě tenkrát na Simoně štvála jedna věc. Ona umí hodně dobře manipulovat s lidma.“

Jarka nachází pro své chování racionální důvody a to, že si za to Simona může trochu sama.

Takže, když se na začátku školního roku zvedla taková nepřátelská vlna vůči Simoně, Jarce to nevadilo. „***Nemůžu říct, že bych jako podporovala třídu k tomu, co dělala, ale nějak mě to úplně nemrzelo a prostě tak říkám dobrý, tak ať si to Simona vyřeší sama.***“

Co zde vidíme? Možná jistou formu morálního vyvazování na straně Jarky, která si zdůvodňuje, proč se spolužačky nezastala.

Jarka hodnotí celou situaci kolem Simony jako běžnou v jejich ročníku, čímž myslí i paralelní devítku. Říká, že učitelé o těchto potyčkách většinou nevědí, pokud jim to někdo neřekne. „*Učitelé o tom většinou vůbec neví.*“

Jarka se domnívá, že aby přestalo šikanování Simony, musela by Simona ustoupit ze své pozice a přestat dělat věci, které třídě vadí. Jarka celkem výstižně popisuje situaci s koženými kalhotami. Simona si stěžuje, že se jí ostatní smějí, že je nosí. Nicméně v následujících dnech si koupí ještě další takové a nosí je ve stejné intenzitě do školy dál. „*Všechny kalhoty, které si v následujících dnech koupí a nosí jenom kožené kalhoty, to už je podle mě od ní provokace:D.*“ Jarka vidí řešení v tom, že by Simona umenšila frekvenci nošení kožených kalhot tak na jednou v týdně. „*Já neříkám, že to je správně, ale v téhle třídě to tak funguje*“. Jarka si myslí, že je to způsob, který může pomoci, ale současně říká, že to tímhle způsobem oběti řešit nechťejí.

Uvádí však zkušenost s Davidem, který nosil batoh. „*Přes celej batoh měl takovej ohavnej solární panel a v tom batohu se mu nabíjel mobil:D...*“. Spolužáci založili stránku „solární sny“ a dělali si tam z toho legraci. Zpočátku to bylo i pro Davida z pohledu Jarky vtipné, že se tomu dokázal smát, ale pak už ne.

Zde se také ukazuje, že šikana je trestem za nedodržování norem třídy.

David, když se mu smáli, přestal batoh nosit do školy a webová stránka byla zrušena. David pod tlakem ustoupil ze „své pozice“ a přestal být šikanován. Simona, jak potvrzuje paní učitelka svým výrokem, ze své pozice ustoupit nechtěla, tak u ní šikana pokračovala dál a nepomohla ani dobře míněná rada jejích rodičů, aby na spolužáky „kašlala“. Navíc se zdá, že Simona nedokázala zcela „kašlat“, ignorovat poznámky svých spolužáků.

Jarka popisuje, že je potřeba se ve třídě před spolužáky **efektivně bránit**. „*Ona (Simona pozn. autorky) i nevhodně argumentuje. Když jí někdo něco řekne, Simono máš tlustej zadek*

:D tak prostě ona místo toho aby (e)nějak trefně, nebo jak to mám říct, prostě řekla a viděl jsi už ten tvůj? Tak ona se ještě srazí tím, že ještě řekne jenom bud' zticha. Musíš se bránit a efektivně, aspoň nějak argumentovat, nebo něco říct“. Další způsob, který Jarka vnímá jako funkční, je **bonzování**. „*A já když řeknu, že to řeknu paní učitelce, tak oni na tohleto zase ale slyší dobře. ...samozřejmě nechtěj mít zásadní, žádný problémy, ale (e:)pak jste zase za bonzáka. A nikdo s vámi nechce nic mít :D“.*

Jako další strategii, reakci na brání svačin Jarka uvádí **ignoraci**.

„Neřešit to...prostě absolutně...prostě absolutně se neptat na tohleto, protože když se zeptám, tak (e:) někdo řekne třeba jenom drž hubu a opovaž se to žalovat:D a to je všechno.“

Jarka nevěří, že je nějaké řešení, které by zabránilo spolužákům se takto chovat.

Jarka vysvětluje, že **učitelé nedokážou odhadnout, kdy už se jedná o kyberšikanu nebo šikanu**, když o to jde. *“No, když jim to neřeknu, tak si toho ani nikdy nevšimnou, ta (e:) třída to má docela dobře promakaný tak, aby se o tom nikdy nedozvěděli.“* V podstatě popisuje další dynamiku, jak to ve třídě funguje, podobně jako Jarmila, když hovoří o třídním kolektivu jako o nějaké sektě. Jarka to popisuje takto: *„Hm, oni si vychovávají ten, ty vlastně svoje lidi k tomu, aby oni to nikdy neřekli a dělaj to tak, aby ani ten učitel nebyl u toho samozřejmě, a aby ani možnost nebyla, že by se tam dostal (e:).“* Jarka používá slovo „vychovávají“, které nám blíže nevysvětluje. Lze se domnívat, že ono „vychovávají“ může znamenat, že se postupně do morálně pokleslého chování děti zapojují, a tím se stávají tzv. „spolupachateli“ a přirozeně pak mají potřebu „držet basu“. Samozřejmostí je zde popsána skrytost takového chování.

Jarka upozorňuje na předporozumění, které může učitele při vyhodnocování situace zavádět špatným směrem.

Uvádí **příklad chlapce Petra** z jejich třídy. Ten je **dle slov Jarky dost problematický, ale před učiteli má jiné renomé, bezproblémového kluka**.

„A (e:) to si myslím, že právě taky dost zabraňuje tomu, aby se tyhle věci děly. Tím, že ty učitelé to nevidí, a když jim to řeknem, tak oni to nevezmou, protože oni vidí toho Petra jako v pohodě.“

Na mou otázku, **kdo rozpoutává** z pohledu Jarky **spory ve třídě**, uvádí Martina. (Toto odpovídá i mému pozorování a současně by vysvětlilo, jak je možné, že to v té třídě tak bují. Martin vyšel jako sociometrická hvězda společně ještě s Ivetou.)

Oproti Jarce se Pavel o Martinovi vyjadřuje mnohem lépe. „*Martin ten je (e:) ten je milej: D a (e:) taky má tu slupku, kterou jakoby vlastně (...) se snaží bránit, nebo já nevím, jakoby proti tomu, co je kolem něho.*“.

Ptám se Pavla, proti čemu se musí bránit, že tomu nerozumím. „*Je to takový složitý, souvisí to i s trendama a (...) to není jako obranná slupka, ale je to taková jako přetvářka, se dá říct.*“ Dále vysvětluje Pavel, že tu přetvářku používají, aby byli na oko výš ve třídě. A přetvařují se na špatný lidi.

Jarka dále uvádí Petra a Ivetu, Pavel za hlavního agresora uvádí Lojzu. I Jarmila se přiklání v označení hlavního agresora k Lojzovi:

„*No (..) ten (**Lojza**, pozn. autorky) občas jako kdyby fakt třeba (..) na tu Simonu úplně ošklivě ňák jako (..) vyjede. Ona sedí před nim a někdy jí dělaj takový naschvály (..) to bylo už dřív...*“

U Lojzy je zajímavé, že jeho maminka je učitelkou ve sledované škole, dokonce zastávala pozici zástupkyně ředitele. Bohužel jsem více informací o Lojzovi, ani případném vlivu role jeho maminky na situaci ve třídě v rámci času stráveného ve škole nepostřehla.

Třídní učitelka

Jarmila má třídní učitelku ráda, nicméně hovoří o tzv. „dětských stavech“, které jí iritují.

„*Myslim, že to je jako dobrý, že (..) vlastně taková jakoby **kamarádka** samozřejmě, že mě občas štve, protože má takový dětský stavy :D což mi hrozně leze na nervy.*“

Současně se Jarmila domnívá, že **na třídní učitelku ostatní spolužáci dají více než na jiné učitele.**

„*A ty lidi na ní i celkem jako kdyby daj, myslim (..), že když nám pohrozí ňáký jiný učitel, tak je to míň výrazný, než když nám tahleta.*“

Jarka se **také k třídní učitelce vyjadřuje kladně, ale v průběhu rozhovoru se její pohled trochu mění.**

„Jo, paní učitelka je moc fajn, já mám moc ráda pani učitelku..“

Ke konci rozhovoru se mění postoj Jarky k paní učitelce. Jarka má pocit, **že paní učitelka napomáhá tomu, aby se to ve třídě dělo.** Ptám se Jarky na vysvětlení a ta začíná mluvit o jejich vztahu. Když přišla do školy jako nová, nebyly s paní učitelkou velké kamarádky. Popisuje situaci, když při hodině chtěla pomoci kamarádce, která se zrovna moc neorientovala v probírané látce, kterou Jarka ovládala. *„Tak já jsem jí to jenom zopakovala a učitelka se otočila, úplně se na mě strašně naštvála a řekla, můžu jí to říct já? Jo, můžu?“* Jarka se s chováním paní učitelky svěřila rodičům. *„Pak už byla v pohodě, protože já jsem to řekla doma a ona zas **nechce mít problémy s rodičema.**“* Jarka vnímá, že paní učitelce hodně záleží na dobrých vztazích s rodiči. Současně se Jarka domnívá, že paní učitelka chce mít dobré vztahy s některými žáky, ale paradox je, že tito žáci ji pomlouvají.

Jarka dále popisuje, jak vidí osobnost paní učitelky. Jarka vnímá snahu paní učitelky mít s dětmi dobré vztahy, současně však pojmenovává určitou **nepředvídatelnost v chování paní učitelky.**

„Chce mít dobré vztahy s určitýma lidma ve třídě, ale (e:) na druhou stranu nepotřebuje mít třídu celou ráda.“

„Vona má třeba ráda lidi, který ji prostě pomlouvají, že jo, prostě že oni se tváří jako hi, hi, hi a pak si z ní dělaj uplnou srandu a pomlouvají ji a tak jako no.“

I Pavel má k paní učitelce **ambivalentní vztah.** Popisuje jednu situaci, které dodnes nerozumí. Když se vrátil po delší absenci do školy, učitelka mu hned dala test. Zadání testu doprovodila větou, kterou Pavel nepochopil.

„Paní učitelka mě vyděsila, že hned první den mi dala test a řekla, (e:) to si musím, to jsem si hodně zapamatoval tu větu, protože mě hodně nakrkla. ...Protože řekla (e:): „Tys mi poslal mail? Já jsem ti neodpověděla, to jsem ale zlá.“ Pavel celou situaci vůbec nepochopil. Když byl nemocný, třídní učitelce ho omlouval jeho táta. Jediné vysvětlení, které Pavla napadlo, bylo, že se učitelka naštvála, protože ho omlouval otec a ne Pavel sám. Zde je patrné, že paní učitelka komunikuje nepřímou, může být pro žáky nečitelná. *„No vobčas je*

taková jako naštvaná z neznámejch důvodů jako (e:) někdy normálně je jako ve třídě ruch, že jo normálně v pohodě pani učitelka to v pohodě zvládá, že jo něco nám vypráví, to zvládá. Někdy (..) někdy někdo jenom pípne a už jako to.“

Simona třídní učitelce **zpočátku moc nedůvěřovala, resp. měla z ní smíšené pocity. Nyní si myslí, že je třídní učitelka úplně v pohodě, že umí problémy tohoto typu řešit, aby se to nějak extrémně nedotklo té oběti.**

„...já jsem nevěděla jako ze začátku jsem, že jo, jak jsem ješ- jak jsem jí jako ještě nikdy neznala, tak jsem ze začátku měla jako takový smíšený pocity, ale tak jako to každej, ale teďka jsem jako strašně ráda za to, že mám jí, protože vona mi přijde, že je taková (..) je fakt v pohodě, dokáže jako podle mě takovýdle problémy řešit jako bez toho, aby se to někoho nějak extrémně (..) jako tý oběti, aby se to náh jako (..) víc (..) teď jsem se do toho zamotala.“

Toto je první moment, kdy Simona připouští, že v jejich třídě lze hovořit o někom jako o oběti. Do té doby spíše zastírá sílu nevhodného chování ostatních. Racionalizuje jejich působení i svůj podíl na situaci. Ostatně, i metodička Simonu tlačí do vnímání situace jako normální.

Intervence – řešení špatných vztahů ve třídě

Přestože si Jarmila vzpomíná na programy prevence rizikového chování (které ve třídě proběhly prostřednictvím externí organizace), kde se občas objevily nějaké narážky (nespecifikuje na koho), **nikdy se „to“ kolem Simony nijak výrazně neřešilo.**

„Učitelka řekla někomu ať prostě – no tohle nedělej. Ale že by se to jako náh výrazně řešilo (...) a řekli jsme si, tak se to jde řešit, tak to ne.“

„Možná taky protože to jakoby nikdy neřekla, že jí to vadí přímo.“

Jarmila uvažuje o souvislosti, že se situace kolem Simony neřešila z toho důvodu, že se **Simona přímo nevyjádřila, že jí chování spolužáků vadí.** Tento pohled se shoduje i s pohledem třídní učitelky na Simonu, která Simoně dlouhodobě vyčítá, že neřekne, co jí vadí. **Otázkou je, zda je toto dostatečný důvod, aby se situace kolem Simony neřešila.**

Způsob intervence, jak ho vidí Jarmila, popisuje níže.

„No jako vono se s tim něco dělalo, ale jako ne úplně, protože to řekla (e:) přišla do třídy (TÚ) a jako kdyby něk nám pohrozila, nebo že (..) ne jmenovitě, ale jako, že bysme se nad tim měli zamyslet a (..) pak (e:) něk tam byla ta Jitka (metodička) to bylo asi (..) a ta hlavně řekla, že to nechce jako kdyby řešit..“

Z popisu Jarmily proběhla intervence, která nebyla jmenovitá, mířila k celé skupině a nebylo jasné pojmenované, nad čím konkrétně by se měli zamyslet. V podstatě třídní učitelka vágně, neadresně pohrozila celé třídě, že by se měla zamyslet nad nepojmenovaným chováním. Následná intervence metodičky celou situaci „uzavřela“. Pokud takto působily intervence na žáky, které měly v úmyslu se Simony zastat, není se čemu divit, že se Jarmila již o nic nepokoušela, ale hlavně se nelze ani divit tomu, že případní další zastánci se neodhodlali. Ti totiž nejen že by byli ohrožení sociální exkluzí, ale v podstatě by museli jít přes sílu a doslova se vnutit se svým svědectvím, které vlastně nebylo ze strany metodičky chtěné.

Simona uvádí, že nabyla dojmu, že když učitelka s třídou hovořila, že se jednalo ještě o něco jiného než situaci zkraje roku. Simona považuje **přístup třídní učitelky jako dobrý, že se snaží situaci řešit, ale že neříká nic konkrétně.**

„Učitelka jako říkala, že (e:) se jí nelíbí prostě takovýdle chování a celkově se snažila jako zhodnotit něk tu situaci a snažila se vlastně jakoby to něk vyřešit, ale ne, že by se bavila s konkrétníma lidma a ne, že mluvila o někom, protože já mám takovej pocit, že tam bylo ještě něco, něco jakoby s někým jiným, ale to si fakt nejsem jistá teďka, to jenom na mě tak působilo, ale že (..) je dobrý, že se jakoby snaží takovýdle věci řešit jako celkově se všema a jako neříká, vo co konkrétně jde no.“ Zde je vidět, že Simoně vyhovuje, a vyzdvihuje, že se třídní učitelka snažila **situaci řešit se všemi a přitom nikoho přímo neohrozit odkrytím identity**. Zde lze vnímat jasný protiklad, který by se při takovém to řešení vyskytl. Na jednu stranu si oběť vyžaduje zachování anonymity, současně kvituje, že je dobré řešit situaci s celou třídou. Otázka je, jak velký vliv bude mít taková intervence ve chvíli, kdy je šikana v pokročilém stádiu, kdy naopak třídě jako agresorovi vyhovuje anonymita davu. Zdá se, že třídní učitelka použila intervenční metodu, která má šanci na úspěch u počínajících forem agresivního chování s cílem vzbudit empatii v dětech pomocí necíleného ilustrování typových situací a doprovodnou otázkou: Jak se asi může člověk v takové situaci cítit? Jak by ses cítil ty? Co by mohl takový člověk v dané situaci dělat?

Jarka popisuje svou zkušenost s řešením vztahových problémů.

„Já jsem třeba řekla paní učitelce to, co se dělo mně a Lucce a díky tomu se začala chovat trochu normálně, protože dostala takového sprda, že:D.“ **Intervenci paní učitelky považuje za zdařilou, protože se pak začala Lucka chovat snesitelně, jak Jarka uvádí.**

Nicméně ze strany třídy se **Jarka musela vyrovnávat s komentáři, protože třída si pak začala z Jarky dělat legraci.** *“Oni třeba pak ještě říkali, tak jo, tak když tě nezkazí Lucka, tak tě zkazíme my všichni prostě a to bylo takový.“*

Paní učitelka z pohledu Jarky zasáhla dobře a situaci vyřešila, nicméně Jarka pak dostávala za vyučenou od třídy. Domnívám se, že kdyby se tyto problematické, vztahové záležitosti řešily s celou třídou, pracovalo se s celou třídou, ztransparentnily se pravidla, normy, požadovaného chování, snížilo by se riziko těchto postranních útoků, protože by se okamžitě staly předmětem nějaké reflexe např. v rámci třídnických hodin.

Ptám se Pavla na situaci se Simonou, zda se tím někdo zaobíral, zda to někdo ze strany školy řešil. **Pavel připouští, že ano, ale že se to dělá za zavřenými dveřmi.** V podstatě Pavel konstatuje, **že až se mnou se otevřela nad tím tématem nějaká společná diskuse.** *„Vlastně až to (..) až s váma, jak se to, tak to (..) tak se to zvrhlo v tu diskuzi (..).“*

Jak vidí situaci rodiče Beverly?

Téma: Charakteristika školy, třídní učitelka, šikana, intervence – řešení špatných vztahů ve třídě.

Charakteristika školy

Důvody, které rodiče vedly pro výběr této školy, jsou podobné. Ne pro všechny rodiče byla tato škola spádová a měli možnost volit.

Maminka Simony je ráda, že se jí podařilo umístit obě děti do této školy. Jako důvody uvádí, **že děti nebyly vystresované ze školy,** líbí se jí, že se **učí v blocích** a že tato škola **má modernější názory a výhodou pro ní bylo i umístění školy** *„pro mě organizačně schůdnější a teď jsem samozřejmě volila mezi školama. A tadlecta škola, co jsem si*

zjišťovala, právě jsem věděla, že, že po těch blokách, že se učeť, že tam maj různý (e:) projekty, který, že se, že tam se učeť. “

Formu výuky a širokou pestrost výukových metod apod. si chválí všichni rodiče, kteří poskytli rozhovor. Současne někteří z nich konstatují, že výstupní znalosti, které jsou prověřovány různými zkouškami, hlavně přijímacími, žáci z této školy mají slabší.

Dále uvádí mladý učitel'ský sbor a tatínek Jarmily se donedávna domníval, že škola klade důraz na práci s kolektivem.

„...se mně zdálo, že kladou důraz na (e:) takovou jako práci s kolektivem, aspoň ze začátku mi to tak přišlo.“

Maminka Jarmily uvádí jako klad a i **četnost mimoškolních aktivit**.

Škola je hodnocena tatínkem Andrey jako „výběrová“. *„Mám pocit, že se stala, se stala taková jako, nechci říct prémiová, ale jakoby vyhlášená mezi určitejma kruhama možná.“*

Maminka Simony se také vyjadřuje ke škole slovy „prestižní“.

Tuto prestižnost dává do souvislosti právě s formou výuky a důvody, proč si školu vybrala.

Maminka Davida hodnotí školu v kontextu Davidových poruch učení a v tomto ohledu uvádí: *„ne pro všechny děti je alternativa, že tydle děti spíš potřebujou prostě nákej řád, nemaj vnitřní řád, takže potřebujou víc ten vnější.“* Z pohledu maminky třídní učitelka na 1. stupni dávala málo zpětných vazeb, např. *„Tady to bylo takový, jakože neodevzdal úkol, nic se nestalo.“*

Další oblast, kterou zmiňuje jeden z rodičů, tatínek Andrey, je **komunikace mezi školou a rodinou a považuje ji za výbornou** a nikdy se školou neřešil žádné potíže.

Současne maminka Simony uvádí, že **poslední roky cítí změnu**. *„...cejtím v tý škole, že se tam něco děje ve vedení, hůř komunikuje.“* Dále uvádí, že tam **„ruka ruku myje“** ve smyslu, že jsou vedením oblíbení učitelé, těch se vedení zastává a méně oblíbení učitelé a ty se vyhazují. Uvádí příklad, kdy řešila nějakou problematickou situaci s třídní učitelkou syna, kterého má na škole. Situace se dostala až k jednání s ředitelem školy, který po skončení schůzky, která nebyla úplně úspěšná, navrhl mamince řešení:

„Když jsme tam (v ředitelně) po schůzce zůstali sami, tak mi řekl, že mě zná velice dobře, že jsem bezproblémová ženská, s kterou je příjemný jednání, a že paní učitelka je stejného názoru, akorát nedokážeme najít společnou řeč, a že by bylo fajn, kdybychom si spolu někdy sedly na skleničku a promluvíly si. ☺ to sem jako koukala dost zvláště, si říkám no, říkám, už to ten rok vydržím ☺.“

Zde lze uvažovat o „dopadu“ snahy vedení školy o „komunitní“ školu. Jak už uvedla metodička, ve škole je snaha o „komunitní“ vedení školy, které se pojí s provázaností mezi tím soukromým a pracovním – vztahovala to k učitelům a k jejich pracovní době, která jim nezřídka zasáhla do soukromí. Zde je patrná snaha vedení školy o neformální řešení problematické situace, kterou maminka se školou řeší.

Maminka Simony shrnuje své hodnocení slovy, že **„...jinak v jádru nic víc proti Beverly nemám, jen že je nervozita mezi učitelem, co se děje náh ve vedení, nevím co, ani to nechci vědět.“**

Tatínek Jarmily uvádí své **rozpolcení mezi tím, co očekával, a tím co se vyjevuje.** Domníval se, že má škola zájem problémy řešit a když se nějaké vyskytnou, že k tomu škola chce přizvat rodiče a mluvit i s nimi.

„Akorát si teda bohužel myslím, že když potom přijde nějaký jako větší napětí, tak jim to přestává úplně fungovat.“

Maminka Jarmily uvádí, že má pocit, že škola Beverly na venek působí, že **„ta Beverly trochu jako působí, že to tam je hodně takový jako volný a svobodný a přitom ve spousta věcech (e:) jsou tam hranice, který ale jsou pro spousta dětí podle mě těžko jako čitelný, ... Že jim to není prostě úplně jasný, takže pak narážej, protože se v tom prostě nevyznaj.“**

Z výpovědi rodičů Jarmily lze usuzovat, že komunikaci ze strany školy a to, jak škola navenek působí, čtou jako ambivalentní, možná až v principu dvojné vazby.

Třídní učitelka

Maminka Simony paní učitelku vnímá jako **fajn, i když lze zaznamenat jistou ambivalenci.**

Maminka paní učitelku odhadovala mladší, než ve skutečnosti je. Jednak vzhledem, ale i tím, jak se chová. To se shoduje s dojmem maminky Jarmily, která třídní učitelku hodnotí jako milou a hodnou s tím, že ji Jarmila má ráda. Na maminku ale působí **jako nezralá osobnost**.

O důvodu, proč si maminka zpočátku nebyla jistá třídní učitelkou, lze jen spekulovat, ale jistý náznak z její výpovědi je. *„Trošku jsem měla strach, se přiznám, když Simona jako šla do té třídy, že jsem si, protože vím, že byl nákej tam problém s těma devátákama, co měla před tím.“*

Tatínek Jarmily paní učitelce věřil, přišla mu sympatická, od Jarmily má informaci, že je náladová, ale fajn. Tatínek se domnívá, že má své oblíbenice. *„A na mě to dělá takovej dojem, jakože vona si (e:) že si vybere lidi, který má ráda a možná, že složitý je to s těma, který takhle jako nezná, nebo si je tak nevybrala“*

Tatínek Andrei **má s paní učitelkou dobré vztahy**. *„Já s třídní učitelkou mám skvělý vztahy jako, je dobrá, v pohodě.“*

Maminka Kláry **hodnotí třídní učitelku skrze vztah její dcery k ní**. *„Když ted'ka sem viděla, když byly třídní schůzky,...byly ty tripartity, no tak ona když viděla učitelku na chodbě, tu kterou má ted'ka v současný době, tak jí běžela vsťíc a objaly se.“* „No ta je prostě miluje, že jo a holky milujou jí, já si myslím, že to je takovej vzájemnej krásnej vztah tam.“

Maminka Davida si **váží třídní učitelky, protože má pocit, že udělala hodně pro to, aby se David cítil ve třídě dobře**.

„...já si vážím pani učitelky třídní určitě, dělala spoustu dobrého pro Davida, zejména pro to, aby se cítil v té skupině dobře.“

Tito rodiče mají k učitelce dobrý vztah. Může to být tím, že neproblematizuje věci, nezatěžuje je. Zdá se, že popírání problémů může nést ovoce právě v tom, že se nic neřeší, rodiče nejsou zatěžováni, a tudíž vnímají učitelku jako fajn a v pohodě. Přesně do doby, než se na „něco“ přijde, pak panuje rozladění právě z toho, že se nic neřeší.

Maminka Simony spatřuje problém v době, kdy se děti v šesté třídě spojily a ze tří tříd vznikly dvě. *„Bohužel tam byl strašně velký rozdíl mezi tím vnímáním těch dětí z těch ostatních dvou tříd a tím, jak se ty kolektivy pomíchaly“*. Maminka poukazuje na fakt, že **spojení tří různých třídních kolektivů naráželo na různé vedení předešlými třídními učitelkami**. Narážky a posmívání na Simonu přitom vnímá až od 8. ročníku.

Když se odehrála konfliktní situace ve třídě ohledně Simony, maminka jí ten den vyzvedávala u školy. Simona byla ubrečená, což matka v první chvíli nebrala příliš vážně, protože to sváděla na měnící se nálady, které děti v tomto věku mívají – na pubertu. Simona cestou v autě esemeskovala s Jarmilou, a když její pláč neustával po několika hodinách a Simona dala matce přečíst SMS, maminka zvažněla. *„Když jsem jí naložila před školou, tak jsem to brala ježíšmarja Simono, co se zase stalo, jo? Jenže vono to přetrvávalo, a když jsem jako viděla ty smsky a táta říkal a máma říkala, tak jsem říkala sakra, tak to už asi nebude jako jen tak náká její blbá nálada“*.

Takže maminka Simony začala brát situaci vážně až ve chvíli, když zjistila, jak se k ní vyjadřují a jak ji hodnotí jiní dospělí. V podstatě se dá říct, že Simonu nebrala vážně, přestože měla o jejích potížích povědomí a až zásah jiného dospělého ji na chvíli otevřel oči, resp. znejistila.

Tatínek Jarmily popisuje situaci, kdy se Jarmila měla rozhodnout - chtěla pozvat skupinu dívek ze své třídy, včetně Simony. Věděla ale, že Simona není oblíbená, a že by to mohl být problém, tak se rozhodla Simonu nepozvat a domluvily se, že to oslaví jindy spolu samy. Na narozeninové oslavě se sešla skupina čtyř dívek, spolužaček Jarmily a i Simony. **Otec Jarmily popisuje své dojmy z oslavy: „Oni hrozně nápadně a často mluvily o té jedné spolužačce, která tam nebyla. Když jsem si nechal povyprávět od Jarmily, o co přesně jde, protože jsem tomu nerozuměl, tak mně přišlo, že fakt to už je za hranicí nějaký šikany“**. *„To bylo hrozně zajímavý na té oslavě... jako voni fakt museli každých pět minut říct, jaká ta Simona je kráva, já jsem si říkal tohleto snad ani není možný, mě jí bylo hrozně líto hrozně vlastně.“* Tedy tatínek Jarmily se situací setkává přímo, na základě vlastní zkušenosti a vyhodnocuje ji jako šikanu.

Maminka Jarmily o situaci ve třídě také ví. Dozvídá se o ní od dcery, že **ve třídě nepanuje zrovna přátelská atmosféra a Simona stojí na okraji třídy a je třídou odstrkovaná.** „*Že na tu Simonu sou vošklivý, že jí tam vyšoupávají a že se jí posmívají a že to prostě nikdo neřeší*“.

Maminka Simony se od dcery dozvěděla, že **třídní učitelku uplácí kafem.** „*Když přijdu třeba do školy neformálně něco probrat nebo na tripartity, mně je jasný, že paní učitelka bude unavená po sedmi hodinách učení, tak naproti koupim kafe, koupim i jí... No a asi si toho nějaký žárlivec ve třídě všimnul.. byly narážky, že paní učitelku podplácím kafem... že tam Simona má protekci*“. Z výpovědi maminky je patrné, že jí Simona referovala o inkriminovaném setkání, kde se proti ní strhla agresivní vlna, a přesto, že se Simony psychický stav Simony velmi zhoršil po této události, maminka Simony nakonec stejně uvěřila metodičce s její interpretací, která vedla k tomu, že si za svou situaci může Simona.

„A ted’ vona najednou, co si mám voblíknout do školy, jo? Já nevím mami, jak se mám učesat, aby to zas někomu..., aby zase někdo neměl kecy“.

Tatínek Jarmily uvádí, že poté co se Jarmila zastala Simony, začala si stěžovat, že se s ní nikdo nekamarádí. Otec to pozoroval už na narozeninové oslavě, kde se Jarmila Simony před dívkami zastala a ty se od ní odtáhly. „*A ted’ se to potvrdilo, protože s Jarmilou ted’, jak vona ted’kon chodí ze školy a furt mi vlastně říká, že si s nikým nerozumí a nikdo s ní vlastně nechce kamarádit*“.

Tatínek Jarmily dále popisuje situace, kdy na Jarmilu **spolužáci útočí anonymně přes internet.** „*Že když si Jarmila zruší fcb, protože se nechce účastnit fcb debat o tom, jak je Simona strašná, tak prostě jí přes Ask, kterej používá...umožňuje údajně nějaký anonymní vstupy, tak skrz anonymní vstupy jí prostě vracej věci ze třídy, typu, co machruješ na tý angličtině, když to neumíš.*“

I maminka Jarmily popisuje, jak si **Jarmila zrušila facebook, aby nemusela být součástí těch pomluv, které na konto Simony kolovaly i ve virtuálním prostoru.** „*Jarmila, co se týká (e:) tý Simony, jo, a takovejch těch pomluv, (e:) co furt mezi těma dětma jsou, tak vona si zrušila facebook, protože to už jako vůbec, nejenom, že se toho nechtěla účastnit, ale ani jako (e:) vlastně to ani nechtěla číst, jo? Že jí to jako, fakt jí to bylo tak nepříjemný, že prostě*

řekla, že jako to nechce vidět, co ty děti si tam vo sobě prostě píšou, jo? Jako že, já nevím, je někdo tlustej nebo má hnusný džíny nebo já nevím, co ještě všechno.“

Mamince připadá zvláštní, že Jarmila, která jinak nikdy neměla potíže ve vztazích s vrstevníky, má v této třídě potíž navázat pevnější přátelství.

Je velmi zvláštní, že další rodiče nemají o situaci ve třídě ani tušení, tatínek Andrey, maminka Davida, ale i maminka Kláry se ke vztahům ve třídě vyjadřují buď tak, že ve třídě panují „takové normální“ vztahy, nebo přímo v superlativech – maminka Kláry, což je zejména u maminky Kláry velmi zvláštní.

Intervence – řešení špatných vztahů ve třídě

Intervence se odehrávaly na více úrovních.

Maminka Simony uvádí, že **můj vstup do třídy rozpoutal diskusi.** „*Vono to jako docela rozpoutalo diskusi i prej u těch dětí, co vim vod Simony, ... Rozpoutalo to velkou diskusi mezi těma dětma (..) a ty věci se jako mezi nima hodně řešily, jo. Kritizovaly se navzájem, (e:) obhajovaly se, jako trošku se skupinkovaly. (e:) Samozřejmě ta diskuze jako šla dál, když to probíraly s tou třídní, když to probíraly s pani učitelkou Jitkou. (e:) Nešlo to do útlu.*“

Jarmily maminka uvádí, že **nejvíce se to vyhrotilo, když jsem do třídy vstoupila já.** Do té doby maminka spíš jen tuší, jaké poměry ve třídě panují. „*No já mám pocit, že do té doby, než jsi do toho vstoupila ty, že, mám pocit, že se fakt nedělo jako nic a pak teprve voni měli nákej ten, náky to povídání, a teďka já už si neuvědomuju s kým, ... jestli to byla psycholožka, nebo ta výchovná poradkyně*“.

Následovala další intervence ze strany maminky Simony a tatínka Jarmily. **Vstoupili do „hry“ rodiče.**

Maminka Simony **ještě týž den** /kdy se odehrálo inkriminované setkání se třídou a ukázalo se, že Simona je třídním kolektivem zesměšňována/ **volala třídní učitelce a ptala se jí, co se stalo.** Třídní učitelka jí řekla, že u toho nebyla, ale že se jí to nelíbí, co říká, že to určitě bude řešit. „*Tak jsem potom volala pani učitelce, jsem se vmlouvala, že jí ruším teda jako*

mimo pracovní dobu, tak ta jako říkala, že u toho nebyla, že to samozřejmě bude řešit, že jako jí to taky vadí.“

V následujících dnech se **sešla Simony maminka s třídní učitelkou a situaci probíraly – bez Simony**, ta to v té chvíli řešit nechtěla. Simona se styděla, nechtěla to řešit a ani se potkat s vrstevníky.

Tatínek Jarmily popisuje, že se **obrátil na třídní učitelku, ke které měl důvěru, již zkraje školního roku po narozeninové oslavě, kde viděl, jak přítomné dívky o Simoně mluví**. Paní učitelka mu řekla, že to řeší, což ale tatínek po dalším vývoji vyhodnotil jako nepravdivou informaci. „...*tak jsem se obracel na třídní, jako jestli to nějak řešej a ona říkala, že to řešej, ale pak se ukázalo, že to vlastně neřešej.*“

Otec zatím **neuvažuje o tom, že by situaci ve třídě více řešil. Obává se, že by to opět odmávli s tím, že to je normální**. Další důvod uvádí, že mají na škole ještě další dítě, které je v tuto chvíli velmi problematické a musí řešit situaci kolem něj. To se, dle slov tatínka, Jarmily také dotýká: „*Jarmila to moc, Jarmila je v tom taky taková ambivalentní, vona to moc řešit nechce...je hodně přetížená tím, že za ní taky chodí její spolužáci a říkají, co ten tvůj brácha?*“.

Tedy otec Jarmily situaci dál řešit nechce, protože nemá kapacitu a současně považuje další intervenci ze své strany za zbytečnou, tedy lze říct, že na další řešení, poté, co škola označila situaci ve třídě za normální, rezignoval.

Nakonec se **Simonou a její matkou promluvila metodička**, což maminka Simony hodnotí velmi pozitivně. „...*potom jsme jako šly za školní pedagožkou a psycholožkou, metodičkou, ta s ní promluvila úplně přepychově.*“

„...*bylo mi hrozně sympatický její jednání a chování. Ona teda ze začátku jsem byla trochu zaražená, že mě tam trochu ignorovala, ale vono to (e:) asi k tomu patřilo, jako, jako dala mi dvě tři doplňující otázky, jinak já já jsem byla ráda, že jsem u toho byla. (..) Nabídla jí, že tam může kdykoliv přijít a vysvětlila jí, ona jí prakticky řekla úplně to samý, co jsem jí říkala já. I stejným přístupem i takovými (..) neukňnouraným přístupem jako „hele Simonko“ a todlecto a řekla „hele Simono, co blbneš?“ Přesně, přesně prostě jako moje*

krevní skupina, můj přístup a asi vodhadla, že to na ní platí, jo? A vlastně jí řekla to samý jinýma slovy někdy i stejnýma.“

Otázkou je, zda metodička spíš neodhadla, co platí na maminku Simony. To, jak to popisuje maminka Simony, tak to skoro vypadá, že Simona dostala ještě vynadáno, že byla z proběhlého zážitku na sesypání. Je zde potřeba znovu připomenout, že inkriminované setkání bylo opravdu otřesné, plné agresivních poznámek, vulgární a Simona se vůbec nemohla bránit.

Maminka Simony mluvila o tom, že situaci řešila se třídou i metodička. „**Metodička tam určitě jako řešila ty vztahy mezi nima, řešila konkrétní případy, ale nejmenovala, jo? (e:) Měli tam i to, že, nevím, jestli to iniciovala jako třídní a nebo paní učitelka Jitka, že měli psát ještě na lístečky náky jako (e:) věci bylo to co na kom komu vadí, proč, já nevím, co, jakej názor maj, co se tam stalo, co se mělo stát, co se nemělo stát, kdo komu si myslí ublížil. Něco v tomhleto smyslu, já teďkon nevím, jak byly formulovaný ty votázky, ale vim, že se to tam řešilo, jo?“**

V pokročilé fázi šikany tento styl intervence nemůže být funkční. Navíc, proč intervence komu na kom a proč vadí, vůbec probíhá, když je situace ve třídě označená jako normální? I zde lze spatřovat ambivalenci, až nápadně se podobající dvojné vazbě.

Maminka Jarmily vzpomíná, že **ke třídě mluvila i třídní učitelka**. „...jim mluvila do duše paní učitelka, ale to vlastně vůbec nedopadlo dobře. To mělo takovej trošku jako opačnej efekt, jako že Simona žalovala.“

O této intervenci se zmiňuje i samotná Simona, ale ta o ní mluví jako o podařeném.

Tatínek Jarmily nechápe, že **když šla Jarmila za Jitkou (metodičkou) zastat se Simony, ta jí údajně řekla, že to, co se děje, je normální a že to nemá nazývat šikanou.**

„A nelíbí se mi, že se k tomu škola postavila tak, že Jarmile zakázala metodička, výchovná poradkyně, to nazývat šikanou, protože tohleto se děje v každý devátý třídě, jak říkala.“

Tatínek Jarmily uvádí, že **poté, co se Jarmila zastala spolužačky, přestali se s ní bavit ostatní spolužáci**. V současné době Jarmila **kamarády ve třídě ztratila, nechtějí s ní údajně nic mít.**

„A přijde mi, že ta Jarmila v tom fakt je nešťastná a že se tam nemá dobře a že tím, že to škola vlastně neřešila vod začátku, tak vlastně jakoby legitimizovala některý ty věci a postoje v chování těch dětí.“

Maminka Simony se zlobila na situaci ve škole, že se „to“ tam řešilo, a i trochu na mně.
„Trošku, trošku jo, protože jsem vás neznala, já jsem si říkala, proč prostě v době, kdy se připravují na přijímačky, se šťourá do citlivých míst.“

Zde se ukazuje, jak může být 9. ročník komplikující faktor pro případné řešení vztahových problémů. Rodiče v této době budou nejspíš ještě méně tolerantní pro tento druh aktivit než v jiných ročnících právě vzhledem k nutnosti dětí se připravovat na přijímací zkoušky.

Maminka byla naštvaná i na Simonu, že se nechala tak zlomit.

„...ale jako jako ledově jsem jí říkala, jako koukej se vzpamatovat, jo? Jako samozřejmě ona je takovej ten typ, když na ní budu kňourat, tak se zlomí úplně žejo?“

Zde je patrné, že Simona, i kdyby chtěla autenticky reagovat na šikanózní útoky ze strany třídy, nenašla by podporu ani na straně vlastního rodiče. Simona byla v obrovském tlaku a „dělat jako že se nic neděje“, bylo logickým a možná jediným možným postojem, který mohla v tu dobu zaujmout. V podstatě se chovala sebezáchovně.

Otec Jarmily je hodně naštvaný a nesouhlasí s postupem školy. Hodnotí přístup školy jako zametání pod koberec.

A zmiňuje dopady, jaké to má na jeho dceru.

Tatínek Jarmily uvádí, že **chvíli po tom, co se situace ve třídě řešila, že bylo ve třídě lépe. Ale jen dočasně.**

„Jarmila pak chvilku říkala, že je to lepší, že pominuly takový ty svolávací akce na facebooku (..), ale potom za náhou dobu to zase začalo, Jarmila si zrušila facebook, protože se toho nechtěla účastnit.“

Maminka Simony uvádí, že **Simona nechtěla jít další dny do školy, nechtěla se setkat se spolužáky. Dokonce nechtěla jít ani na setkání s metodičkou prevence Jitkou.** „A Simona tam šla vlastně s tím přístupem, já tam nepudu, jdi si teda promluvit sama, já tu potřebu

nemám, hlavně ať mě tady nikdo nevidí, že si jdu na někoho stěžovat. Já bych s těma lidma už ve třídě vůbec nemohla vydržet. “

Je až těžko uvěřitelné, že Simony maminka, když měla všechny tyto informace, nepochopila, v jak náročné situaci se její dcera ocitá. Jedno z vysvětlení, které se nabízí, je v souvislosti, jaké mínění má maminka o Simoně. Vyjádřila se, že má Simonu za tu, která bere ostatní pod ochranná křídla. Mohlo pro ni být hodně těžko přijatelné, že by Simona mohla mít tragicky zcela opačnou roli v té třídě.

Je pravdou, že rodiče mají různé starosti, často nechtějí nic řešit, nebo spoléhají na školu, důvěřují škole. Mají různá očekávání, že připraví děti na přijímací zkoušky apod. Zdá se, že velmi často nevědí o problémech třídy, pokud se to přímo netýká jejich dítěte.

Je také možné, že maminka Simony popírá situaci sama sobě, možná nechce nic řešit, a proto hledá viníka vně. Hledá ho ve mně, ale i ve své dceři.

2.1.3 Sociometrie B3 ve třídě školy Beverly

Sociometrické šetření jsme zařadili pro rychlou orientaci ve třídním kolektivu. Braunova metoda pro nás zjišťovala to nejdůležitější. Po úpravě dotazníku, kdy jsem přidala otázky na ubližovaného a nešťastného žáka, nám přímo přináší tato data a díky třídní hierarchii nám ukáže sociometrické hvězdy, děti oblíbené, děti přehlížené, tzv. šedou zónu, děti neoblíbené a děti odmítané.

Níže předkládám výsledky z počítačového programu s komentáři.

Tab. č. 1 Výsledky sociometrie B3 ve třídě školy Beverly

Kategorie	Výsledek	Percentil
Kladné pocity (°5-35)	11.86	30-31
Pocity bezpečí (°1-7)	1.67	14-15
Pocity přátelství (°1-7)	2	35
Pocity spolupráce (°1-7)	2.52	30
Pocity důvěry (°1-7)	2.9	44
Pocity tolerance (°1-7)	2.76	40-45
Kvalita kolektivu (0-5°)	2.81	35-40
Nešťastný žák	76%	75-80
Ubližovaný žák	57%	40-45
Do školy se těším	81%	45
Někdo pomůže s problémy	81%	15-20
Problémy řešíme v klidu	52%	35-40

°je označena hodnota, které bylo ideální dosáhnout, tj. nejlepší výsledek

Výše v tabulce můžeme vidět číselné výsledky sociometrického dotazníku B3 (příloha č. 8), jež jsou porovnávány s percentily získanými od samotných tvůrců dotazníku. Jedná se o vzorek cca 400 ZŠ a 3000 respondentů z roku 2005. Tato data nebyla dosud publikována a my je získali na mailové vyžádání od spolupracovníků dr. Brauna. Přikládáme v příloze č. 9. Tuto tabulku budeme dále porovnávat a více komentovat s výsledky školy Chicago v kapitole, kde budeme školy srovnávat.

Výsledky sociometrického šetření – B-3 – třída BEVERLY

Třída: 9.

Počet žáků: 26

Počet přítomných: 21 (81%)

Třídní hierarchie

28 - Iveta (18),

23 - Martin (12),

16 - Lea (21),

14 - Jan(7),

12 - Matouš(5),

11 - Robert(9),

9 - Patricie (26),

7 - Václav (13), Kristla (22),

6 - Jiří(4), **Jarmila (24),**

4 - Andrea (15),

3 - Lojza(11),

1 - Berta(19),

-----17 (65%) / 9 (35%)-----

0 - XY (3), XX (20), XX (23),

-1 - Lucka (2), **Pavel (10),**

-2 - Petr (1),

-3 – Jiřina (16),

-7 – Tomáš (8),

-10 – **Jarka (17),**

-17 - Klára (25),

-24 – David (6),

-25 – **Simona (14),**

----- Nešťastní žáci: -----

13x Simona (14), Důvody: Dělají si z ní srandu a už jí spíše šikanují. Neuvědomuje si to, co ostatním vadí, i když jí na to upozorňují. Protože je ostrakizována, nikdo tu není moc spokojený, kluci se jí dost smějou. Nemá tu moc kamarádů, někteří lidi jí pomlouvají a urážejí. Všichni jí urážejí. Lidem vadilo, že všude chtěla velet a poroučet, všechno musela mít ona. Přilepí se na vás. Protože si z ní dělají srandu, všichni si z ní dělají srandu. Hodně si z ní utahují.

1x David (6), Důvody: kvůli opakovaným narážkám, které jsou na něj mířeny.

----- Ublížování žáci: -----

7x Simona (14), Důvody: všem leze na nervy, dělají jí naschvály, ani nevím, asi si něco kompenzují, skupina jde vždy proti slabšímu článku, nosí kožený kalhoty a modrou barvu, protože jí nemají rádi a ona o tom asi ani neví, dělají si z ní srandu a někdy jí to říkají i do očí.

3x David (6), Důvody: protože je otravný, Dělají si z něj srandu, lidi si z něj utahují,

1x Jiřina (16), Důvody: není to zrovna ubližování, ale vadí mi, jak se jí smějí třeba za hudbu, teď už to bere víc v legraci.

Ze sociometrického šetření je patrné, že jsou děti odmítané, ubližované, třída je rozdělená. Je zřejmé, že proti Simoně se obrací nejvíce hlasů, nebo na ní nejvíce hlasů upozorňuje.

2.1.4 Dotazník CCQ Beverly

Komunikační klima mezi učitelem a žáky - dotazník CCQ

Jak již bylo řečeno, pro zjišťování většinového pohledu dětí na komunikaci s třídní učitelkou byl použit CCQ dotazník komunikačního klimatu mezi učitelem a žáky. (Lašek, J. 2006) Jedná se o 17 ti položkový dotazník, kdy 8 (č. 1, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 16) výroků obsahuje tvrzení, která charakterizují suportivní klima a 9 (č. 2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 17) výroků, které charakterizují defenzivní klima. K hodnocení výroků se používá Lickertovská škála, v tomto případě pěti položková. Lašek vypočítal tzv. S/D koeficient (8:9, nebo 40:49). Tento SD koeficient s nominální hodnotou 0.8888 lze považovat za hranici suportivita/defenzivita.

Jeli hodnota vyšší než hodnota SD koeficientu, je klima považováno za suportivnější a vztah žáka a učitele za lepší. Dotazník CCQ je v příloze č. 6.

Tab. č. 2 Komunikační klima mezi třídou a třídní učitelkou Beverly

Škola	Komunikační klima ve třídě s TÚ	Standardní odchylka
Beverly	SK23,26 DK26,68 SD 0,8718	0,2687
Lašek průměr	SK23,84 SD27,57	6,81 5,36
SD koeficient dle Laška	0.8888	

Třída školy Beverly se nachází přímo na hranici mezi defenzivním a suportivním komunikačním klimatem. Výpovědi dětí na konto třídní učitelky jsou, jak už zaznělo v části tematické analýzy, rozporuplné.

2.1.5 OSDQ-RS BEVERLY

Tabulka č. 3 Výsledky šetření klimatu učitelských sborů – srovnání Beverly

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	OPEN
Průměr Urbánek 2006 (47 ZŠ;N=1070) s	19,9 4,2	17,3 3,3	26,4 4,2	10,9 2,8	8,8 2,5	18,81 8,9
Průměr Lašek 2001 (6 SŠ; N=150) s	19,96 5,25	16,28 3,14	23,46 4,18	9,98 2,76	8,51 2,59	17,27 9,46
Beverly <i>N=43</i> s	23,26 2,94	17,49 3,43	30,95 4,23	13,91 2,79	8,26 2,15	22,81 9,55

U školy Beverly je markantní hodnota v oblasti učitelova angažovaného chování. Lze uvažovat o efektu principu „odpovídám, co by se líbilo“, oproti tomu ve stejné škole jsou i

vysoké hodnoty v oblasti učitelových frustrací, kde dosahují statisticky významnému rozdílu ($t(62) = 7,26; < 0,0005$) mezi populacemi, tj. mezi populacemi školy Chicago a Beverly. Tudíž lze předpokládat, a potvrzují to i viz výše výpovědi učitelů, že nasazení pedagogů ve škole Beverly je nadstandardní a současně s nasazením, ale také rostou učitelovy frustrace, což v konečném důsledku zhoršuje výsledek indexu otevřenosti školy. Dotazník je přiložen v příloze č. 7.

2.1.6 Shrnutí Beverly

V rámci shrnutí tematické analýzy a výsledků dotazníku se pokusím zodpovědět na otázky položené na začátku této práce.

1. Jak vnímají situaci ve třídě žáci, učitelé a rodiče? Jaké momenty byly významné?
2. Jak aktéři interpretují dění ve třídě a jeho důvody. Jaký má podle nich smysl?
3. Jaké byly intervence ze strany školy, učitelů ve škole?
4. Jaké byly intervence ze strany žáků a rodičů?
5. Jak se situace vyvíjela během sledovaného časového období?
6. Jak k řešení složitých sociálních situací ve škole podílejí rodiče (ve smyslu, jak spolupůsobí na vznik, rozvoj a řešení)?
7. Jaké souvislosti jsou významné pro rozvoj šikany na úrovni školy a třídy?

Z popisu informantů a vlastního pozorování je patrné, že ve třídě probíhala jistá forma šikany. Této skutečnosti nasvědčovaly i výsledky sociometrického šetření B3.

Simona byla osamocená ve svém postavení ve třídě, i když nejdříve měla na své straně oporu v Jarmile a Kláře, byla stejně v oslabení. Ukazuje se, že přestože se Simona snažila proti provokacím, výsměchu, urážkám bránit, **typ obrany, který používala, nebyl funkční.** Sama Simona připouští, že **narážky na její osobu trvají již dlouhou dobu.**

Děti, které se zapojily do rozhovoru, reflektují situaci ve třídě způsobem, že cítí, že **ve třídě nejsou věci v pořádku**, popisují způsoby, jak se mezi sebou **ve třídě děti provokují, jak se domlouvají na někoho jiného přes sociální sítě, nebo se přes sociální sítě pomlouvají.**

Když se někdo zastane spolužáka, který je v daný moment pro třídu v nelibosti, automaticky to znamená, že je jeho pozice ve třídě ohrožena, resp. ztrácí své postavení a třída se od něj odvrací (příklad lze vidět na Jarmile, nebo Pavlovi).

Zvláštní postoj k chování žáků zaujímá škola, resp. třídní učitelka a metodička prevence, které jsou třídě nejbližší.

Budeme-li vycházet z faktů, které jsme během jednoletého výzkumu získali, lze situaci shrnout takto. Třídní učitelka dostala zkraje roku informaci od tatínka Jarmily, který byl svědkem na narozeninové oslavě toho, jak se dívky vyjadřují k Simoně. Tatínek kontaktoval třídní učitelku s tím, že mu ta situace nepřipadá v pořádku a zda by mohla situaci kolem Simony nějak řešit. Třídní učitelka se údajně vyjádřila, že určitě bude situaci řešit. Po inkriminovaném setkání výzkumníka s dětmi, kde se v plném světle vyjevila agrese, narážky, posměšky vůči Simoně i ze strany chlapců (nejen dívek, jak se zdálo na narozeninové oslavě) tatínek Jarmily již označuje situaci za šikanu a skrze svou dceru Jarmilu tuto informaci zprostředkovává rodičům Simony. Maminka Simony, která je touto interpretací šokována, ihned kontaktuje učitelku, aby jí vysvětlila, co se ve třídě děje.

Zde se škola jímá řešení celé situace. Třídní učitelka předává situaci školnímu poradenskému pracovišti školy, kde intervenuje školní metodička prevence.

Metodička se snaží situaci normalizovat (před Simonou a její matkou) a z pohledu některých aktérů zamést pod koberec. Stejně lze interpretovat postoj třídní učitelky, která na můj dotaz, co budeme dělat, když se ze sociometrie potvrdí, že je Simona opravdu vyčleňovaná, odpověděla, že o tom nebudeme mluvit.

Metodička dále vystupuje před třídou a snaží se situaci normalizovat i tam. Jarmila má údajně zakázáno o situaci mluvit jako o šikaně.

Výsledkem této intervence je, že maminka Simony je utvrzená v tom, že se ve třídě nic neděje a Simona je utvrzená v tom, že je přecitlivělá a vztahovačná.

Žáci, kteří se účastnili hloubkových rozhovorů, popisují atmosféru strachu, která ve třídě panuje, resp. mluví o tom, že když se zastanou někoho na okraji, automaticky to znamená ohrožení vlastní pozice ve třídě. Pavel a Jarmila to ostatně zažili na vlastní kůži.

Analýza přístupu třídní učitelky k situaci vyčleňování

Třídní učitelka příslibuje tatínkovi Jarmily, že bude situaci ve třídě řešit. Dle slov tatínka třídní učitelka deklaruje, že se jí nelíbí, jak se dívky k Simoně chovají a hodlá se tím zabírat. O této situaci mě třídní učitelka neinformovala. Během našeho rozhovoru uváděla, že je to bezproblémová třída, mnohem lepší, než jsou jiné deváté ročníky. Na přímý dotaz, co se dělalo proto, aby se Simona lépe zařadila do kolektivu, odpověděla, že se snažila mírnit Simonina urputnost. Tedy, **třídní učitelka problém vidí zejména v osobnosti Simony**. Dalo by se říct, že třídní učitelka vnímá, že si Simona za svou situaci může hlavně sama. Když se ve třídě objeví nějaké narážky na Simonu, tak **třídní učitelka údajně intervenuje ve vztahu k původcům těchto narážek**. Po mém vstupu a skupinové práci, **třídní učitelka intervenovala i před celou třídou, ale dle slov maminky Jarmily tato intervence spíše dopadla špatně pro Simonu – vyzněla, jako by si Simona stěžovala, žalovala**.

Když se vyhrotila situace kolem Simony, **třídní učitelka předává řešení případu školní metodičce prevence**. Zde je otázka, zda třídní učitelka řekla metodičce, že se nejedná jen o tento jeden incident, kdy se většina třídy obrací proti Simoně, ale že je postavení Simony ve třídě dlouhodobě problematické, což dokládá i svědectví tatínka Jarmily z narozeninové oslavy. Ale i výpovědi některých spolužáků. Z toho, jak metodička se situací zachází, se zdá, že nemá informace o tom, jak si Simona dlouhodobě v kolektivu stojí.

Analýza přístupu školní metodičky prevence k situaci vyčleňování

Metodička převzala situaci ve chvíli, kdy Simony maminka chtěla vysvětlit, co se ve třídě děje. Metodička byla přítomna programu, kde jsem s žáky probírala klima ve třídě, a kde se ukázalo, jak se žáci chovali k Simoně a nejen k ní. Metodička se po programu vyjádřila k chování dětí, že jí velmi překvapily, že se chovaly jako, cituji, „banda debilů“.

Jak jsem již uváděla výše, je zde otázka, zda metodička věděla o postavení Simony ve třídě více, zda věděla např. o situaci z narozenin, o které informoval třídní učitelku tatínek Jarmily.

Z toho, jak izolovaně metodička řešila daný problém, se zdá, že nevěděla. Metodička se jala řešit situaci způsobem, že se zaměřila jen na fakta, která viděla na programu. Interpretovala chování, zejména chlapců, jako „zkoušení rolí“. Situaci mamince a Simoně vysvětlila tak,

že Simona svým vyzývavým oblečením hraje na notu sexu spolužákům, kteří nejsou dostatečně zralí, a proto reagují na Simonu tímto negativním způsobem.

Když budeme uvažovat, že metodička měla k dispozici jen informace z inkriminovaného programu, je její postup logický, zaměřila se na řešení konkrétní situace a hledala v této situaci logiku – proč se proti Simoně třída (převážně chlapecká část) zaměřila. **Metodička se svým řešením zaměřila zejména na Simonu a její matku. Práci se zbytkem třídy nepovažovala za důležitou.** Pokud opravdu metodička nevěděla o postavení Simony ve třídě, lze tento její postup částečně pochopit. Nicméně i tak zůstává otázka, **proč se se třídou nepracovalo alespoň na tom, jak se chovat či nechovat, když k nim do třídy přijde návštěva, která s nimi má vést nějaký program?** Protože i když opomineme, zda situace kolem Simony je nebo není šikana, chování třídy na daném programu bylo extrémně za hranou obvyklé slušnosti.

Zajímavá byla okolnost, kdy za metodičkou šly Klára a Jarmila, aby jí řekly, co se ve třídě děje. **Podaly svědectví. Z výpovědi metodičky je zřejmé, že o žádné svědectví nestála.** Nejspíš to bylo hodně dáno tím, že Jarmila – poučená z domova – začala hovořit o celé situaci kolem Simony jako o šikaně. A to se metodičce výrazně nelíbilo.

Tatínek Jarmily v souvislosti řešení problémů kolem svého syna na stejné škole zmiňuje, že ani v případě řešení problémových situací kolem syna škola při vyšetřování svědky nevyslychala. Jeho syn tuto skutečnost komentoval slovy, že se třídní učitelka neptá spolužáků, co přesně se stalo, protože by se dozvěděla, co se stalo, a musela by uznat, že se spletla. Je otázka, zda je toto opravdu ten pravý důvod, **proč učitelé na této škole institut svědectví při prošetřování problematických vztahů nevyužívají?**

Bohužel skutečnost, že metodička před třídou intervenovala způsobem, že celou situaci normalizovala, lze spatřovat jako zásadní problém. Vzhledem k tomu, jak situaci aktéři vnímali, nejen ti, se kterými byli vedeny hloubkové rozhovory, ale i zbytek třídy, který reflektoval situaci ve třídě v sociometrii, musela následná normalizace situace ze strany metodičky působit při nejmenší velmi matoucím dojmem. **Žáci věděli, že se ve třídě děje něco špatného, sami to zmiňovali a poukazovali na to. Proto následná normalizace mohla být pro žáky silně poškozující.**

Když se podíváme do podhoubí vztahů v této třídě, víme, že **děti ve třídě zažívají pocit nejistoty, nestability a strachu**. Výpověď nám poskytly v hloubkových rozhovorech děti, které, až na Jarmilu, stály v dolní části třídní hierarchie. Je možné a dost pravděpodobné, že rozhovor šly poskytnout právě tyto děti, protože měly potřebu s někým o třídě hovořit. Děti, které byly „svolávači“ akcí přes internet proti Simoně nebo Davidovi (a iniciátory dalších výpadů proti spolužákům) s velkou pravděpodobností tuto potřebu tak silnou neměly, protože tyto děti měly situaci v „rukách“. Ony byly těmi, kdo ve třídě měly situaci pod kontrolou, právě tím, že v ostatních dětech jejich moc vyvolává úzkost a strach. **Měly moc**. Jarmila ve svém rozhovoru popsala, že jí tato část třídy připadá jako **sekta**. Má pocit, že děti se sebou vzájemně nějak manipulují, nerozumí tomu.

Jak už bylo popsáno výše, ukazuje se, že ve třídě panuje atmosféra strachu, která nejspíš pramení z možné hrozby vyloučení z kolektivu – sociální exkluze. Tato exkluze proběhla u Jarmily a má s ní zkušenosti i Pavel. Ten zaznamenal, že když se přestal kamarádit s vyčleňovaným Davidem, třída se k němu začala chovat přívětivěji.

Zdá se, že v celém příběhu bude mít významnou roli třídní učitelka, která musela o potížích Simony vědět v plném rozsahu. Jak lze z výpovědi třídní učitelky usuzovat, chápala, proč se proti Simoně třída vymezuje, i třídní učitelce byla Simony urputnost nepřijemná.

Třídní učitelka se také shodla s maminkou Simony, že dcera je náročná osobnost, matka připouští, že jí také vyčerpává svou urputností. Nutno podotknout, že já jsem u Simony během roku, kdy jsem byla přítomná ve třídě, nezaregistrovala žádnou její reakci, kterou bych mohla vyhodnotit jako neadekvátní nebo nepřiléhavou. Simona se neprojevovala konfliktně, ani urputně. Jestli v něčem vyčnívala, byla to její pohledná, výrazná tvář, bystré oči a určitý dojem sebevědomí a síly. Ano, Simona, na to, co se jí ve třídě dělo, jak byla třídou přijímána s despektem, působila hrdě. Tuto hrdost, kterou jsem cítila a viděla, možná zmiňovala třídní učitelka, když v rozhovoru uvedla, že Simona nepřipustí, co jí vadí, co se jí nelíbí, že to neřekne nahlas. Což ale nemůže být důvodem k legalizaci šikany.

Výsledkem intervence je, že šikana pokračuje dál, nepodařilo se jí zastavit, přestože tam jisté pokusy byly, ale nedopadly dobře. Je zřejmé, že se systém maskování, překrucování, popř. popírání jako způsob „řešení“ šikany v této škole setkává s úspěchem. Otázka je, co tato situace říká o vedení školy? Je si vedení školy vědomo toho, co se skutečně na úrovni

školního poradenského pracoviště děje? Pokud si vědomo je, je s tím nejspíš v souladu. Ale je možné připustit, že vedení nemusí mít vhléd a spoléhá na odbornost metodičky prevence.

2.2 Příběh školy Chicago + vlastní sebereflexe

Stejně jako u předchozí třídy Beverly, zde popíši třídu Chicago. Popis budu prokládat vlastní sebereflexí, kdy, jak už bylo také řečeno, se jedná se o vlastní pocity a prožitky, jež mě během pobytu ve škole provázely.

Chicago - 9. ročník

Mezi hlavní postavy, o kterých budeme v souvislosti s touto třídou mluvit, patří Lara – oběť, Jack – agresor a třídní učitelka (současně školní metodička prevence). Současně budeme mluvit o dětech v této třídě a jejich rodičích.

Seznámení s třídou

V této třídě se v 8. ročníku vyostřily vztahy mezi původní třídní učitelkou a třídou, zejména mezi dívkami v této třídě. Některé dívky, které byly hlavními aktérkami v konfliktech s původní třídní učitelkou, ze třídy odešly. Učitelka již měla nárok na odchod do důchodu, který ovšem odkládala s tím, že chtěla dovést třídu do konce; po vyhocených konfliktech ovšem svůj pracovní poměr ve škole s koncem školního roku ukončila.

Třída dostala novou třídní učitelku, současně školní metodičku prevence, která měla třídu dovést do konce devátého ročníku.

Vstupní informace od třídní učitelky tedy upozorňovaly na potenciální problematičnost třídního kolektivu jako takového.

S metodičkou prevence a současnou třídní učitelkou jsme se sešly, abychom naplánovaly spolupráci. Domlouvaly jsme se, jak často budu chodit do třídy, co řeknu žákům a co jejich rodičům. Současně jsme domlouvaly administrativní záležitosti, jako je zápis o mém působení ve třídě a zajištění souhlasů od rodičů.

Třídní učitelka se na spolupráci těší, dostala po dlouhé době „třidnictví“. Má vystudovanou pedagogiku, učí angličtinu a nyní i zastává funkci metodičky. O dětech ve třídě toho poměrně hodně ví, zajímají ji. Od naší spolupráce očekává, že jí se třídou nějak pomůžu, minimálně tak, „že na ni nebude sama“, jak říká. Bližší důvody odchodu původní třídní učitelky jsem se zpočátku nedozvěděla, nebo jsem je nepochopila. Když jsme hovořily o tom, co budu říkat rodičům na třídní schůzce, třídní učitelka projevila obavu, aby rodiče neměli pocit, že si na úkor jejich dětí dělám kariéru. Dále se bojí, aby si mé působení ve třídě rodiče nespojili s tím, že je třída nějaká divná, komplikovaná (přestože reálně je). Mám být tedy opatrná v tom, co budu říkat. Dále se třídní učitelka bála, abych před rodiči jako "ta, co teprve studuje" nevypadala málo erudovaně. Všechny tyto obavy mě dost zaskočily a překvapily. Třídní učitelka vypadala do této chvíle sebejistě.

Domluvily jsme se, že dětem sdělím důvody mého pobytu ve třídě podobně, jak je budu sdělovat rodičům.

Naplánovaly jsme frekvenci mých návštěv na jednu týdně a domluvily se na mé účasti na úvodních třídních schůzkách.

Při první návštěvě třídy mě třídní učitelka představila dětem a přivítala, předala mi slovo a já jsem dětem pověděla, co budu ve škole a v jejich třídě dělat. Řekla jsem jim, že budu chodit jednou týdně na náhledy do jejich třídy. Děti se tvářily tak nějak vlažně, odtažitě. První hodinu jsem tedy jen pozorovala. Bylo zajímavé, kolik času (více než jednu vyučovací hodinu) věnuje třídní učitelka zasedacímu pořádku. Paní učitelka hodně vysvětluje, proč je rozsazuje tam a tam, že je to pro jejich dobro a podobně. Děti hodně diskutují a třídní učitelka diskutuje s nimi. Pak přichází jiná učitelka a nese lístečky s informací o sběru, aby si její děti nalepily do žákovských knížek. Potom pokračuje diskuse nad zasedacím pořádkem. Jedna dívka projevuje zájem, že bych chtěla sedět vpředu, aby dávala větší pozor (dělala v loňském roce reparát z matematiky). Učitelka také domlouvá Joeovi, aby pro letošek umírnil svou zálibu v informačních technologiích. Joe ji poslouchá se sluchátkem v uchu.

Dále učitelka hovoří s dětmi o situaci ve třídě. Doporučuje jim, aby letos byly v klidu, aby si jich nikdo nevšímal a nespojoval si je s "těmi problémy z loňska". Paní učitelka neříká, co se vlastně stalo, co bylo za konflikt s minulou třídní učitelkou.

Připadá mi to zvláštní, to nenazývání věcí skutečným jménem, mám pocit, jako by se žáků trochu bála. Jejich reakce, kdyby ona problémy nazvala. Na druhou stranu si říkám, že možná sama neví přesně, co se mezi nimi a bývalou třídní učitelkou odehrálo a z tohoto hlediska je možná její postoj „nenazývat“ rozumný.

Když třídní učitelka mluví a některé děti ji neposlouchají, hned je osloví a přechází k tématu, **jak ona se teď cítí**, když ji děti neposlouchají. A zůstává u tohoto tématu dost dlouho.

Tak dlouho, až si vzpomenu, jaké to bylo, když mi rodiče mluvili do duše.

Na konci hodiny chce souhlas od dětí s tím, co říkala. Sama úplně nerozumím, s čím chce, aby děti souhlasily. Zdá se mi, že ani děti moc nechápou, ale nakonec jí kývnou na souhlas.

O přestávce mluvím s třídní učitelkou, která říká: *"Já s nimi mluvím jako s dospělými, ale víš co, ale i když to tak úplně není. Ale víš proč?"*

Já: *„Aby nás nerozcupovaly?“*

Ona: *„Přesně tak.“*

Paní učitelka za mnou přišla, aby se nejspíš ujistila, že chápu, proč s dětmi komunikuje tak, jak s nimi komunikuje. Chápu, že dospívající děti potřebují k tomu, aby byly schopny akceptovat autoritu, jiný přístup než děti mladšího školního věku. Ty většinou fungují na základě pokynu, instrukce a poslušnosti a odměňování je pro ně většinou dost silným motivem chovat se žádoucím způsobem. Oproti tomu děti přicházející do puberty nebo již v období puberty vyžadují diskuse, pocit akceptace svých názorů, pocit, že jsou bráni vážně, partnersky. A to se domnívám, jim třídní učitelka svou komunikací jednoznačně poskytla.

Další hodinu jsem s dětmi dělala představovací aktivitu (Empatický dotazník) – některé děti si vytvořily dotazník, prostřednictvím něhož jsme se seznamovali. Zapojila se i třídní učitelka a panovala příjemná atmosféra.

Ve třídě je několik skupin, do kterých se uchylují různé typy dětí. Přišlo mi zajímavé, že se žáci vzájemně přijímají bez větších problémů, tolerují se. Nevšimla jsem si žádných úšklebků, přehnaných pošťuchujících poznámek, když o sobě někdo mluvil. Přišlo mi, že nás tato aktivita s dětmi sblížila.

Poslední hodinu si třídní učitelka dělala svoje věci, zápisy do žákovské knížky apod. Děti si mezi tím spolu povídaly, sdílely zážitky po prázdninách.

Během druhého vstupu do třídy jsem mohla vidět výuku pana ředitele, který měl ve třídě hodinu Osobnostně sociální výchovy.

Děti se na úvod zdraví postavením, já si jdu potřást rukou s vyučujícím.

Ředitel na úvod hodiny mluví o propadlících, zmiňuje úskalí propadnutí v deváté třídě. Ve třídě je hrobové ticho. Dále ředitel mluví o novém učiteli, který na škole začíná učit.

Téma hodiny je náboženství (upozorňuje, že z toho bude první test). Vyzývá žáky, aby si psali do sešitu poznámky, které píše na tabuli.

Ve třídě blikají zářivky, je to nepříjemné, bolí z toho oči a hlava, ale nikdo to nekomentuje, nikdo je nezhasne.

Ředitel s žáky nemluví a nevrací se k tomu, že vystrnadili učitelku?! Překvapuje mě to.

Dívky si během hodiny mezi sebou mění dopisy, češou se, nikdo nic neříká, nic nenamítá.

Při další hodině, hodině fyziky, vyučující zadává opakovací test.

Test hned zkraje školního roku mi přijde jako dost krutý počín. Zdá se mi, že je ze mě vyučující dost nervózní a napadá mě, že test zadal proto, aby přede mnou nemusel vyučovat.

Po dvaceti minutách je většina žáků ve třídě hotová. Učitel si to ověřuje a zjišťuje, že to tak opravdu je, ale nic s tím nedělá. Děti po zbytek hodiny sedí mlčky v lavicích.

Stejně jako děti bloumám očima po třídě a všímám si, že mají hodně omláčené učebny a děti se moc nepřezouvají.

Zbývá sedm minut do konce a učitel už vybral testy, nezačíná novou látku, nechává děti dál sedět bez jakékoli činnosti.

Napadá mě, jestli se přede mnou bojí. Popřípadě čeho? Nebo je už tak vyhořelý?

Do podivné situace, která ve třídě panuje, vstupuje hlášení rozhlasu, které nám v tu chvíli přináší alespoň nějaký děj. Ředitel prostřednictvím rozhlasu veřejně děkuje a jmenuje žáčky z 5. třídy, které pomáhaly s vítáním prvňáčků, zve je do ředitelny a současně informuje, že

pohledy, které děti posílaly přes prázdniny do školy, budou slosovány v pondělí. Učitel odchází pár vteřin před zvoněním, ještě se mě zeptá, zda od něj něco potřebuji. Nechci nic.

Při hodině dějepisu učitelka na začátku pokládá otázky, do toho napomíná žáky, že jí skáčou do řeči, přesazuje Joea. Kluci hází křidy po třídě, jedna přilétla i na mně. Učitelka: *"To, že jsem se otočila zády, neznamená, že jsem ohluchla."*

Učitelka se k žákům chová zčásti jízlivě, např. *"můžeš mě přestat oblažovat svou hudbou"* – reakce na holky, které si pouští hudbu do sluchátek. Učitelka k Joeovi, který má knížku na hlavě: *"už tě někdy při hodině někdo škrtil?"*. Joe se pitvoří, jakože napodobuje učitelku.

Chce jí zesměšnit? Paní učitelka má hodně zvláštní vztahování k těm žákům – ironické, jízlivé až ponižující. Holky si tam taky něco hází, ale ty nechá, jako by se jich bála. Je snad vyhořelá? Nebo nechce jít do střetu, když zná souvislosti, proč odešla předešlá třídní učitelka? Nebo je to nějaký specifický druh humoru? Nevím...

Následuje mnou vedená, společná řízená, skupinová aktivita s žáky, během které žáci spolupracovali velmi pěkně.

Řízená aktivita probíhala podle stejného scénáře jako v předchozí třídě školy Beverly. Bohužel i zde se ukázalo, že je ve třídě silně vyčleňovaná dívka. Jeden z žáků, Jack, se proti dívce postavil. Zastává názor, že je dívka nepříjemná tím, že její máma za ní chodí orodovat k učitelům, vyjednává jí výhody apod. Nechal během programu proti dívce hlasovat zbytek třídy, aby třída řekla, kdo má ještě stejný názor jako on. Dívka po celou dobu seděla ve třídě.

Jednání chlapce, Jacka, mě velice zaskočilo, protože jsem do té doby neměla tušení, že ve třídě je někdo takto vyčleňovaný. Zaskočila mě i razance a bezostyšnost Jacka, který začal proti dívce, Laře, nasazovat.

Během programu jsem se doptávala, zda ten člověk, o kterém mluvím, je také přítomen. Děti přitakaly, že ano, že sedí přímo vedle mě. Polilo mě horko. Snažila jsem se následnými otázkami děti zabrzdit, abych zastavila právě probíhající pokus o „lynč“. Neměla jsem žádné informace o tom, co žáci říkají, takže jsem se zmožila jen na pokus vzbudit empatii v žácích způsobem, jaké to asi je pro dívku, která tady sedí s námi a celá třída se proti ní takto staví? Řekla jsem žákům, že je mi nepříjemné, jakým způsobem nyní jednají, že rozumím jejich pocitu nespravedlnosti, ale způsob, jakým ho nyní vyjadřují, že je mi hodně nepříjemný.

Vyzvala jsem Laru, zda se chce k situaci nějak vyjádřit, nechtěla. Ale přispěchala jí na pomoc Lucy, která se Lary zastala. Řekla, že nechápe, co proti ní ostatní mají a že nemůže za to, jestli její máma chodí za paní učitelkou nebo ne. Byla jsem za tento vstup velmi ráda. Žákům jsem řekla, že určitě řeknu o této situaci třídní učitelce a budeme to nadále společně řešit.

Následovalo sejmutí sociometrického dotazníku, jehož výsledky potvrdily, že je Lara na okraji třídy a v hierarchii třídy na chvostu.

Když jsem třídní učitelku seznamovala se situací, nechtěla to řešit s nikým externím, chtěla radu ode mne. Bála se, že se o třídě bude mluvit víc, než je zdrávo.

Pro mě bylo velmi těžké udržet hranici, odstup výzkumníka, ve chvíli, kdy si situace říkála o intervenci. Rozhodla jsem se, že třídní učitelku nemůžu odmítnout s tím, ať si najde někoho externího a tím riskovat, že pomoc nevyhledá vůbec.

Třídní učitelka přiznala, že vůbec neví, jak se situací naložit a co má dělat. Řekla, že už s Jackem mluvila, ale že evidentně hrál, že věci rozumí. Mluvila i s Larou. V tuto chvíli se ukázalo, že třídní učitelka už ve třídě něco řešila, ví o tom, že se něco děje, ale dosud mi nic neřekla³.

Vůbec jsem nepochopila, proč mi třídní učitelka o tomto problému nic neřekla. Přece si nemohla myslet, že se to nedozvím. Začalo mě v souvislosti s druhou sledovanou třídou napadat, a nejen s ní, ale i s jinými třídami, kdy nám učitelé neřeknou skutečný stav věci, proč tomu tak je? Zda si vlastně ti učitelé nechtějí ověřit naše sledovací a vyhodnocovací schopnosti? Jednoduše řečeno, jestli poznáme, že se ve třídě něco děje a jak to případně vyhodnotíme? Jestli je to v normě, nebo by si to už zasloužilo jistou míru povyku? Nevím...

S třídní učitelkou jsme se domluvily, že v první fázi budeme třídu seznamovat s výsledky sociometrie a budeme již tím konat částečně intervenci. Žáky jsme seznamovali s rámcovými výsledky a ptaly se na jejich názor, co si o výsledcích myslí. Třídní učitelka se vyjádřila, že se jí situace nelíbí a že by byla ráda, aby se to změnilo. Někteří žáci se také projeví ve smyslu, že je to vysoké číslo (ubližovaného a osamoceného žáka ve třídě) a že je to mrzí, že

³ Dále v rozhovorech se ukáže, že třídní učitelka řešila hned zkraje roku incident, kdy Lara probodla Jackovi tužkou ruku.

se někdo ve třídě cítí takto špatně. Na tomto setkání se s třídní učitelkou domluvili, že se pokusí se situací něco udělat. Nicméně, já jsem během roku nebyla osobně přítomna situacím, které by mohly být považovány jako organizované formy intervence v této třídě. Byla jsem přítomna situaci, kdy během výuky AJ právě Jack a Joe, měli tendence parodovat Laru, když něco říkala. Učitelka tuto situaci hned zastavovala a upozorňovala Jacka na nevhodné chování.

Organizace hloubkových rozhovorů v této třídě proběhla podobně jako ve škole Beverly s tím rozdílem, že se k hloubkovým rozhovorům přihlásilo žáků 6, a to včetně vyčleňované Lary a pravděpodobného „rozpoutávače“ útoků na Laru, Jacka. Rodiče se přihlásili 4, včetně maminky Lary.

Třídní učitelka se během školního roku o třídu hodně zajímala, pokaždé když jsme se viděly při mé návštěvě ve škole, se mnou ráda probírala situace, které se ve škole přihodily. Ve třídě se objevila další situace ohledně jedné spolužačky, která nejspíš začala mít problémy s drogami a přestávala chodit do školy. Třídní učitelka v druhém pololetí se mnou řešila více situaci této spolužačky než situaci kolem Lary. Možná i proto, že situace kolem Lary se postupně uklidňovala.

I v této třídě jsem ještě sejmula dotazník na komunikační klima (CCQ) mezi žáky a třídní učitelkou, abych měla v obou třídách stejné zdroje dat.

Na závěr školního roku ani v této třídě nebylo žádné velké loučení se žáky, ale třídní učitelka mě pozvala na závěrečné vystoupení této třídy během slavnosti pro odcházející deváté ročníky.

Na toto slavnostní setkání přišla Lara (jinak dívka nosící unisex oblečení, kostkaté plandající košile, nemoderní džíny, rovnátka, brýle) v černých sexy minišatech, bez brýlí, poměrně výrazně nalíčená a v botách na podpatcích. Byla to neuvěřitelná proměna a změna od dívky, kterou jsem na začátku školního roku poznala.

2.2.1 Výsledky výzkumu

V následujícím textu uvedu tematickou analýzu hloubkových rozhovorů s aktéry z řad třídní učitelky (zastávala i roli školní metodičky prevence), spolužáků a rodičů. Uvedu významná

témata, a to zejména ve vztahu k jevu vyčleňování Lary, jež se objevila u rodičů a spolužáků. Samostatně uvedu TA rozhovoru s třídní učitelkou, která současně zastávala roli metodičky. Dále budou v samostatné kapitole představeny výsledky sociometrie, dotazníku CCQ a OCDQ-RS. Následovat bude kapitola Shrnutí a závěry.

2.2.2 Tematická analýza hloubkových rozhovorů ve škole Chicago

Nyní si představíme pohledy na sledovanou situaci prostřednictvím generovaných témat očima našich aktérů, a to: třídní učitelky, spolužáků z Chicaga včetně Lary, rodičů, včetně maminky oběti šikany, Lary. Grafické zpracování – mapu témat – naleznete v příloze č. 2.

Jak vidí situaci třídní učitelka?

Téma: Třída a role třídní učitelky, šikana, intervence – řešení špatných vztahů ve třídě

Třída a role třídní učitelky

Třídní učitelka upozorňuje, že oproti loňsku **došlo k proměně složení třídy, a tím i k zlepšení klimatu ve třídě**. Současně přisuzuje TÚ změnu přirozenému vývoji, vyzrávání dětí a také částečně změně třídního učitele.

„Zdaj se mi právěže vyzrálejší, že to proběhlo, to co jsme, co každej u těch devátáků očekává, že se začnou chovat trošku vyspělejš, nebo dospělejš. Takže to tam probíhá, takže to je jedna věc a zároveň vodešli ty rušiči.“

„Tak chování se zlepšilo, nebo spíš logicky to dospělo k tomu, tam nemyslim, že by z vnějšku něco, že by nějaký zásahy probíhaly vyloženě, akorát teda změna toho třídního...“

Dále třídní učitelka upozorňuje na jistou **pasivitu třídy**, se kterou se setkává zejména v momentech, kdy musí společně něco vymyslet, rozhodnout.

„Víte co, ono se s nima hrozně špatně pracuje v tom bodě, když se má něco vymyslet a dohodnout a vyjednat, jak něco bude, tak oni nejsou moc schopný tý spolupráce...“

Dále třídní učitelka poukazuje na **absenci kladného vzoru**, tzv. tahouna třídy.

„Neni žádná taková osobnost, která by to tam jako táhla právě, co se týká té práce... dobřej jakoby ten kladněj vzor, kterej teda je vůdčí osobnost, věřej mu ostatní, ale eště ke všemu má pozitivní přístup (e:) k plnění povinností do školy a dělání v hodinách...“

Když s třídní učitelkou hovoříme o její možnosti, jak ovlivňovat klima ve třídě, zmiňuje se o tom, **že jí musí děti věřit, a že musí cítit, že o ně má opravdový zájem.** *„A potom a potom ještě další věc, to je jako, aby (e:) věděli, jako že má vo ně člověk zájem, jako že ten zájem ale musí bejt skutečnej, nehranej jako.“*

Učitelka tedy vnímá jako možnost ovlivnit klima ve třídě tím, že bude navazovat s žáky vztah založený na autentickém zájmu o žáky.

Tento přístup má dle třídní učitelky i úskalí. Má pocit, že ti **učitelé, kteří se snaží s dětmi být nablízko**, mluvit s nimi a vysvětlovat své postoje, jsou **rodiči vnímáni jako slabí**. Když pak uvidíme dál v rozhovorech s rodiči, zdá se, že tuto domněnku třídní učitelky žádný nepotvrdil, resp. vyjadřují se k této učitelce v různých pojmech, ale „slabá“ v nich není.

„Že když je někdo hodnej, nebo když je někdo (e:) že se vztahama zaobírá, vysvětluje dětem, proč to dělá atd, tak je pak i pro rodiče slabej, jo je to prostě takový to.“

Dále třídní učitelka upozorňuje na **dodržování daných pravidel jako cestě k ovlivňování klimatu**. Třídní učitelka deklaruje, že i když se ona sama s nějakými pravidly společnosti neztotožňuje, že je dodržuje a snaží se tímto způsobem působit na žáky.

Vysvětluje dětem, že pokud jsme součástí nějaké společnosti, je potřeba zachovávat pravidla té společnosti.

Třídní učitelka uvažuje, **že klima třídy vychází také z typu učitele, jaký je typ**. Ona sama se charakterizuje, že přichází a priori k dětem, že jí zajímají. *„Já nepřicházím s tím, že a priori budu prudit, snažím se, jakože přicházím s tím, že chci jim pomoci.“*

Sama se charakterizuje jako typ, který si **na úkor obsahu učiva „ulítává“ na řešení těch vztahů**. Domnívá se, že někdy stráví víc času na zařizování si podmínek k tomu, aby obsah učiva se mohl realizovat ve třídě.

Pozoruhodně třídní učitelka zachází s názorovou růzností u žáků. Snaží se být **demokratická** v tom, že každý může říct svůj názor a současně vysvětluje, že pokud je ten názor nějakým

způsobem škodlivý, vysvětluje dětem, že je potřeba s tím pracovat. Doslova říká, že je potřeba **OZNAČIT ten názor, že je společensky mimo normu**. Uvádí příklad:

„Třeba když říkal ten jeden kluk, že má kamarády skiny a já na to řekla – no to musej bejt debilové.“

Třídní učitelka v rozhovoru zmiňuje, jakým způsobem může ovlivnit postavení dítěte ve třídě. Uvádí hlavně různé druhy negativního poukazování na dítě, např. formou ponižování, nebo poukazování na jeho nedostatky.

„Tím, že ho budu ponižovat a budu na něj poukazovat, že furt něco nemá a na ty jeho nedostatky.“

Paní učitelka popisuje, jak vnímali bývalou třídní učitelku rodiče, kteří upozorňovali hlavně na to, **že bývalá třídní učitelka s dětmi na vztazích nepracovala**.

„Ale ta maminka právě ty Susan pak řekla, že s nima nikdy nikdo ale takhle nepracoval a že, u ty pani je mi to strašně hloupý, ale ona tam řekla právě, a to jsi tam právě možná ještě byla, že u paní učitelky to bylo jenom o tom tady je naučit nějaký vzorečky, takhle odvést vlastně to učení a jít domů, že z ní měli tenhle ten pocit.“

Třídní učitelka dává toto „zanedbávání“ práce se vztahy ve třídě do souvislosti se vzděláním bývalé třídní učitelky, která vystudovala Matematicko – fyzikální fakultu UK.

„Řekla bych trošičku, že matfyz vypouští (..) lidi, který z toho hlediska pedagogickýho (..) ... že se tam nerozvíjejí vztahy, ty nejsou podstatný, podstatný jsou, podstatnější jsou, já to nechci, já to nechci jakože házet na matikáře a tak jo. ..a ač je výbornej matematik, může i umět tu matiku, když má talent pedagogickej, tak může ji umět i dobře naučit, ale ty vztahy tam většinou nejsou...“

Třídní učitelka potvrzuje, že bývalá třídní učitelka práci se vztahy ve třídě nejspíš skutečně neuměla. Současně však podotýká, že si vytvořila kolem sebe skupinu žáků, se kterými dokázala navázat bližší vztah. Což ale mohlo vůči zbytku třídy působit nespravedlivě, tak, **že bývalá třídní učitelka měla oblíbence**.

Třídní učitelka měla Laru (oběť) v patrnosti již od 1. stupně. Neznala jí osobně, ale při službách na chodbě neunikla její pozornosti.

„Když jsem měla ve druhém patře dozor a kolem mne vždycky procupitalo stvořeníčko, tak jsem si říkala, že ta bude mít problémy, tahleta holčička.“ Třídní učitelka usuzovala ze způsobu, jak se Lara chovala, z postavení těla, jak chodila, kam koukala, *„Jak chtěla tu cestu přes tu chodbu absolvovat, aniž by se na nikoho nemusela podívat.“* A to bylo v době, kdy třídní učitelka ještě nevěděla, že **má tato dívka smrtelně nemocnou maminku.**

Když jsem se třídní učitelky ptala na to, zda věděla, že je Lara ve třídě tak odstrkovaná, nepotvrdila mi to. *„Vodstrkovaná (...) to jsem nevěděla, jestli je odstrkovaná, protože do té doby ona při angličtinách, já jsem je vlastně měla složený ty děti z dvou tříd, takže já jsem je vůbec necejtila jako tu třídu...“* Zde třídní učitelka poukazuje na fakt, jak důležité je mít se třídou zkušenost jako z celkem. Vysvětluje, že vzhledem k tomu, že se třídou jako celkem netrávila žádný čas, nevěděla o postavení Lary ve třídě.

Třídní učitelka připouští, že se **Lara chová zvláště a rozumí, že spolužáky irituje.** Její chování dává do souvislosti s přemírou stresu, který Lara zažívá. Tím si vysvětluje i její reakce před písemkami, kdy má tendenci se rozplakat, což uvidíme dále, je velký problém pro její spolužáky. Třídní učitelka také zmiňuje nevhodné společenské chování, kterým Lara disponuje. *„Jaký prostředky používá, komunikační, třeba to „co“, že jo, nebo to, že prostě kejchne na celou třídu a není to legrace, je to normál jo.“*

Lara má ve třídě okolo sebe skupinu spolužáků, kteří se k ní chovají korektně (Alice, Lucy, Peter, Peggy, Jane). Učitelka si myslí, že tato skupina dětí o Laře ví, že na tom není zas tak špatně, aby musela plakat při písemkách, ale jsou na to nějak zvyklé a Laru respektují.

Navíc se zdá, paní učitelka se domnívá, že **dívka nemá se svou osamělostí až takový problém.** Třídní učitelka se k tomu vyjádřila:

„S tím nemá problém, protože vona je na to, podle mě, zvyklá, protože celá rodina je jiná, než všichni ostatní jo.“ Zde dává třídní učitelka do souvislosti, že Lara je zvyklá vyčnívat svou jinakostí, možná být v ústraní, protože i její rodina podobně funguje. Jsou jiní a možná mají vztahově omezené kontakty. *„Jenže ta maminka tím, jak má tu nemoc, a ta maminka je*

sama (e:) (...) já nevím podle mě má taky problém socia, voni, voni říkaj, maj určitou, určitý okruh lidí...s kterejma se asi stýkaj...a je to dost uzavřený řekla bych. “

Jak uvidíme dále, zdá se, že se paní učitelka se svým odhadem plete. Možná Lara přímo netrpí tím, že si o přestávce čte, ale dobře se ve třídě necítí.

Třídní učitelka objasňuje obecněji svůj pohled na děti jako je Lara. Domnívá se, že takové a jí podobné jsou v každé třídě a je složité s nimi na začleňování pracovat.

„No vono to tak voni totiž ty děti jsou téměř v každé třídě je někdo, koho nemusí ty děti, ale právě potažmo i ty učitelé, protože ty učitelé maj problém s tím (e:) nebo vůbec člověk má problém s tím, že (e:) není jakoby rodič a ví vo tý slabosti toho dítěte, proč se děje třeba šikana, nebo náznak šikany, nebo proč má to dítě ten problém s tou třídou, ale tím jak to nebyl schopen vyřešit ani ten rodič, tak ten učitel má pocit, že je bezmocnej, protože (e:) jo to dítě vysílá takový signály, že ať ten učitel mluví o tom dítěti před ostatními jakkoli v superlativěch a chce mu pomoci. Jako né že ho vychválí až do nebe, když ví, že má svoje mouchy jo, ale prostě teda upozorňuje na to, tak všechno je špatně, protože ty děti to vnímaj v podstatě jako, že ten učitel ho chce chránit jo, nebo že mu chce náěk pomáhat a to přece není spravedlivý jo, pomoci si musí přece každý sám jo. “

Z výše i níže popsaného vychází, že se celá situace kolem případné oběti ve třídě komplikuje hlavně proto, že učitel neví, jak správně a funkčně situaci řešit situaci v případě, že si dítě za svou pozici ve třídě může tím, „že vysílá takové signály“, které ostatní děti ve třídě iritují. Paní učitelka popisuje, že i když se může snažit vyzdvihnout klady oběti, žáci to mohou vnímat jako ochranu nebo pomoc od učitele, což v podstatě znamená nadřezování – pokud se takto učitel nechová ke všem. To vše se ještě komplikuje ve chvíli, kdy se učiteli stane, že začne vůči oběti – problému, pociťovat negativní emoce.

„Pro něj je to práce navíc pro toho učitele víceméně jo, je to element, kterej musí řešit, proto mu to dítě podle mě začne bejt nesympatický, protože to je problém a každý problém, anebo to, co neznáme a nerozumíme tomu, je problém, že jo a my ho neumíme nejenom pojmenovat, ale ani řešit a vlastně selháváme a selháváme ale i my a proto si myslím, že nám to vadí a proto i přestáváme to dítě takzvaně mít rády, nebo rádi. “

Zde také paní učitelka popisuje, jak vnímá dynamiku vztahu učitele k oběti. Ve chvíli, kdy učitel nezvládne, nebo neumí řešit postavení dítěte ohroženého šikanou, může se stát, že se toto dítě znelíbí i učiteli právě vzhledem k tomu, že učitel je konfrontován s vlastní nedostačivostí, nekompetencí v řešení problematického postavení dítěte.

Třídní učitelka popisuje, jak chtěla pomoci Laře v začlenění. Nicméně to neuskutečnila, protože jí to nakonec přišlo hloupé.

„Já jsem měla sto chutí normálně doma probrat šatník a něco jí třeba dát, víš třeba po mně nebo to, ale je mi to blbý jo. Ne kvůli tomu, že bych si myslela, že na to nemaj, ale aby si to voblíkla, aby viděla, jak by jí to slušelo ty věci.“

Lze se domnívat, že třídní učitelce bylo Lary líto, chtěla jí pomoci tím, že docílí nějaké změny v oblékání u Lary, což by mohlo proměnit i postoj třídy k Laře.

Nakonec zvolila v pomoci Laře jinou strategii popsanou níže a současně **začala hlásat, „že Lara má svůj svět, do kterého by ji nikdo neměl zasahovat“**. Zde se již rýsuje náznak cesty, způsobu řešení konstelace vztahů popsaných výše. Je to výchova k respektu a toleranci.

Paní učitelka popisuje kontakt s Lařinou maminkou. Po třídních schůzkách se maminka Lary zdržela a šla s třídní učitelkou domlouvat něco ohledně posílání peněz na školní aktivity. Při té příležitosti ji maminka řekla, že nyní dostala novou léčbu a že to Lara špatně snáší (?), tak aby dala paní učitelka pozor, jak na tom Lara je.

Maminka Lary si tímto způsobem může zajišťovat pro dceru nadstandardní péči u učitelů, a pokud oni zaujmou k Laře jiný postoj než k ostatním žákům, tito to mohou identifikovat a obrátit proti Laře.

Při dalších třídních schůzkách se paní učitelka ptala maminky: *„Že mi přijde, že se trošku oklepala (Lara), a že se dostala na školu, co chce a vypadá spokojená.“* Maminka Lary na to reagovala tak, že jí přijde pořád taková smutná. **Pohledy třídní učitelky a maminky se nepotkávají**, třídní učitelka si to vysvětluje tak, že se Lara chová jinak doma a jinak ve škole. Je dost pravděpodobné, že nálada u Lary doma odvisela od vývoje nemoci její maminky, kde smrt byla všudypřítomná. Pro Laru mohlo být školní prostředí prostředím, kde mohla uniknout od domácí atmosféry ovlivněné smrtelnou nemocí maminky. Tuto

funkci nemohla škola plnit v době, kdy byla Lara odstrkovaná, pošťuchovaná, provokovaná, ale až v době, kdy se provokace Lary zklidnily, tedy v době, o kterém se výše hovoří – 2. polovina 9. ročníku.

Poté, co třídní učitelka zjistila, jak se věci ve třídě kolem Lary mají, měla s Jackem (hlavním strůjcem agrese vůči Laře) rozhovor, kdy si vyjasňovali, co vadí a co by neměl dělat. Z Jacka má třídní učitelka nyní pocit, že se víc kontroluje. **Učitelka Jacka koriguje pohledem**, když vidí, že by Jack něco chtěl zkusit, podívá se na něj a Jack nejspíš tuší, proč se na něj dívá a stáhne se. *„Hm, ale v poslední době mám ten pocit, že se kontroluje, protože jakmile něco chce a vidí, že to já se na něj podívám, tak ví, proč se na něj podívám a vo co se jedná, protože von ví, že jsme se spolu vo tom bavili a že to jsou ty věci, který teda vadí, že jo, když si neuvědomil, že to to, no jako tohle může někomu vadit.“* **Zde funguje třídní učitelka jako sociální kontrola, která Jackovi nedovolí „zaútočit“.**

Učitelka považuje postavení Jacka za stabilní. *„No (e:), voni ho celkem berou, protože on je na tom intelektem jako bych řekla tak ňák možná nejlíp z tý třídy.“*

Jackovi zemřel tatínek, když mu byli čtyři roky. O této situaci bude Jack ještě mluvit sám. Třídní učitelka to dává do souvislosti s tím, proč se zaměřil právě on právě na Laru. Lara maminku ještě má, má pečující (až moc) matku a jemu otec zemřel. *„No a potom je tam ten problém s tím Jackem, jak jsme říkaly, že on má tátu Roma, mrtvýho, že jo. (šeptá) A on tím vlastně argumentoval tenkrát. (imituje hlas) Ale vona má mámu ještě, že jo.“* Paní učitelka objasňuje, že když s Jackem mluvila, argumentoval jí, že Lara maminku má, na rozdíl od něj. Zde paní učitelka nevysvětluje přesně danou argumentaci, ale my jí budeme mít přímo do Jacka v analýze níže. Jacka hodně rozčilovalo, že Laru všichni litují, že on lítost nesnáší a také by ho mohli ostatní litovat, protože mu tatínek umřel. Ale on lítost nesnáší a tedy ani nepotřebuje, natož aby z ní měl pro sebe výhody – jako Lara s písímkami.

Intervence – řešení špatných vztahů ve třídě

Třídní učitelka specifické reakce Lary řešila buď individuálně s Larou, nebo i v kontextu celé třídy.

„No já jsem prostě vždycky k ní šla a říkám, Laro, hlavně se uklidni, je to prostě stres pro tebe, že je ten test vid’?“

Třídní učitelka si uvědomuje, že takto na sebe dívka opět jen zbytečně, negativně upozorňuje. *„To jsem ji trošku poučila, vona se trošku jakoby urazila, protože do té doby se všichni tomu smáli a nikdo jí to neřekl.“*

Třídní učitelka se snažila přede všemi zlehčovat školní problémy Lary, které ve skutečnosti nejsou, ale Lara je dle mínění třídní učitelky vytváří.

„Že to nestihnu, tohleto nemůžu, tohleto nejde, protože toho máme, paní učitelko, strašně moc....“, paroduje učitelka Laru. Učitelka jí vysvětlovala, že není tak zle, aby jí hned uklidnila. Učitelka to vnímá, že se dívka dostane do určité spirály, vynervuje se a začne brečet.

„Lary, teď spustiš, nojo, ale vůbec to není zapotřebí předem říkám jo:D“

Tyto komentáře říkala učitelka Laře ve skupině i před ostatními žáky.

Učitelka si uvědomuje, co dívky brečení s ostatními dětmi dělá, že na to čekají, a právě proto se s dívkou snažila pracovat tak, aby eliminovala výskyt tohoto chování. (a tím odebrala třídě důvod nepřátelství k dívce). Zde se ukazuje situace, že je někdy nezbytné pracovat při výskytu vyčleňování jak se třídou, tak s obětí.

Domnívám se, že třídní učitelka se snažila nepřímou pracovat i se třídou tím, že intervenovala směrem k Laře veřejně, transparentně, třída mohla přímo vidět, jak učitelkou s Larou jedná. Neuchylovala se k žádným skrytostem, tajemstvím za zavřenými dveřmi kabinetu, její jednání bylo pro ostatní žáky čitelné.

Jak vidí situaci spolužáci?

Témata: Učitelé, šikana, intervence – řešení špatných vztahů ve třídě, třída.

Zde máme zpracované hloubkové rozhovory 6ti spolužáků.

Lara, Peggy, Peter, Lucy, Jane a Jack. Všechny rozhovory probíhaly ve škole během polední pauzy nebo po vyučování. Při rozhovoru s Lucy selhalo nahrávací zařízení, a proto jsem si zaznamenávala poznámky ručně, následně namluvila na diktafon a přepsala. V případě Lucy

také došlo k jisté dekompenzaci Lucy během rozhovoru. Lucy si dobře uvědomila, že Laru během úvodního setkání nepodpořila a to přesto, že patřila do jejího okruhu přátel. Toto uvědomění Lucy rozrušilo a bylo potřeba během rozhovoru citlivější vedení a zpracování této události. Lucy se za své jednání styděla.

Učitelé

Děti se vyjadřují i k **bývalé třídní učitelce i současné učitelce.**

Bývalou třídní učitelku charakterizují jako starší paní, před důchodem s nepevnými nervy. Jane popisuje, že se hodně vztekala, že už na ně neměla nervy. Navíc paní učitelce vytýkali, že s nimi nechtěla chodit po výletech, namísto výletů s nimi chodila do muzea. Na čem se všechny děti shodují, je, že bývalá třídní učitelka Laře nadržovala. A Lara tento jejich názor znala a sama o tom mluvila. **Jacka pojí s bývalou třídní učitelkou právě tento pocit nespravedlnosti, že Laře nadržovala.**

„Paní učitelka XY jí šíleně, ale vyloženě šíleně nadržovala, ona byla schopná vzít výsledky testu jo, posadit ji do kabinetu, aby to nikdo neviděl a dát jí tam ty výsledky testu.“ Na mou otázku, jak toto ví, Jack tvrdí, že to paní učitelka dělala před ním.

Stejně se vyjadřuje Peggy, která se domnívá, že bývalá třídní učitelka Laře nadržovala. *„...že tý naší starý třídní třeba jsme zjistili, že její máma (Lary máma pozn.autorky) jí koupila k Vánocům postě novou tiskárnu do kabinetu a vona jí byla za to prostě tak hrozně vděčná že jí (Laře, pozn. autorky) dávala více úlevy a takhle.“*

Současně Peter upozorňuje, že měli paní třídní učitelku na matematiku. Stejně jako současná třídní učitelka, i Peter dává do souvislosti vztahy a aprobaci učitele.

„A my jsme jí měli na matiku, takže matikáři nejsou moc oblíbení, že jo a vona ještě byla třídní učitelka.“

Lara **od obou třídních učitelek vnímala podporu.**

„No Hildegrandová mi hodně pomáhala, Marcela (současná třídní učitelka, pozn. autorky) taky.“

Lara považuje bývalou třídní učitelku za výbornou, **snažila se jim pomáhat a ulehčovat písemky z matematiky**. Podle Lary si **nějaká skupina dětí ve třídě usmyslela, že si na ně tato paní učitelka zasedla**, a proto jí začali dělat peklo. **O Laře si pak mysleli, že je její mazánek** a že jí má paní učitelka radši než ostatní. „...*Jo no a voni samozřejmě v tu chvíli si taky mysleli, že (e:) jsem její mazánek a že je na mě jako vysazená, že jako mě má radši než ostatní.*“

Na otázku, kde si myslí, že se představa spolužáků, že je třídní učitelky mazánek, vzala, reaguje:

„Jo tak to nemám nejmenší tušení, asi tím, že sem se nebála, jako ze začátku jsem se bála, ale chodila jsem za ní po hodině a ptala jsem se jako, když jsem něčemu nerozuměla a tak no.“

Lara nechápe, kde se tato jejich představa vzala. Jen uvažuje, že je k tomu mohlo vést to, že když něčemu z probírané látky nerozuměla, že za paní učitelkou chodila po hodině a doptávala se. *„Takže pokud si budou ostatní jako myslet, že jste mazánek třídního, tak vám to většinou škodí, než ulepší.“* Toto je Lary vhled do možností třídní učitelky, jak může ovlivňovat postavení dítěte ve třídě.

Jack hodnotí rozdíly mezi třídními učitelkami. **Původní paní učitelka je podle Jacka „více paní učitelka“ než současná třídní učitelka.**

Popisuje přístup původní třídní učitelky.

„No vona jakoby..se nám snažila vycházet vstříc, tak viděla, že naše výsledky nejsou žádná sláva jo a došlo jí, že prostě takhle to dál nepude...nemůžem se prostě flákat jo.“ Jack si myslí, že proto začala být paní učitelka přísnější, tvrdší.

„Tak začala bej prostě tvrdší, jako tvrdší v tom smyslu, že se s náma začala vo hodně víc učit.“ „Jenomže lidi na to nebyli zvyklí jo prostě klasický studenti základní školy prostě jo, nechtěj se učit a prostě na to nebyli zvyklí. Vona to s námi prostě myslela dobře.“

Podle Peggy měla bývalá třídní učitelka své oblíbence, což se shoduje s tvrzením současné třídní učitelky, která mluví o skupině dětí, žáků, se kterými dokázala bývalá třídní učitelka vytvořit vztah. *„No to byla třeba ta Susan a Lucy, protože voni jako se snaží, dělají na tom,*

tak vona jim dávala že jo ty úlevy a takhle a těm vostatním to prostě přišlo nefér, i když věděli, že vlastně si za to můžou sami. “

Peggy se domnívá, že se třída proti bývalé třídní učitelce semkla hlavně proto, že se stala jejich společným nepřítelem. Z pohledu žáků se k nim chovala nefér, zadávala neohlášené testy a žáci dostávali čím dál víc špatných známek.

Současnou třídní učitelku žáci jednohlasně hodnotí jako skvělou, mluví o ní velice hezky. Lara uvádí, že jí má každý rád, se všemi vychází dobře, je energická a aktivní.

„Pani učitelka Marcela je prima, je velice energická (..) no a (..) ona je jako v pohodě, ona (..) nedokáže prostě, aby ji lidi nenáviděli. “

Jack vnímá současnou třídní učitelku spíš jako kamarádku nebo doučovatelku. *„Je to jakoby na půl učení, na půl sranda jo. “* Nicméně na kvalitě učení její přístup neubírá. Jack vnímá, že se naučil hodně. Další žačka popisuje současnou třídní učitelku jako roztržitou a dodává: *„A ona je taková roztržitá a ani se tomu nedivím, protože má pořád strašně moc práce a vlastně i doučuje angličtinu po škole, takže toho má strašně moc. “*

Zde je vidět, že Jack si z paní učitelky úplně velkou hlavu nedělá a je otázka, jakou u něj má tato paní učitelka autoritu? Už jenom výraz „doučovatelka“ zavání jistou mírou zneuznání, protože doučovatel je přeci jen o stupeň méně než učitel. Popis další žačky nám ukazuje, že paní učitelka nejspíš se svými žáky v nějaké míře hovoří o tom, že toho má hodně, neverbálně – je roztržitá, což nejspíš pak vysvětluje žákům tím, že toho má hodně.

Další žačkou je třídní učitelka považována za **více nestrannou ve vztahu k Laře. Laru respektuje, ale tolik jí neochraňuje**. Bere Laru, jakože má svůj svět, ale podle Lucy Laře „nebaští“ tolik ty její např. plačící reakce před testy. To potvrzuje i Peter, který uvádí, že **současná paní učitelka je více spravedlivá**, když něco dovolí jednomu, tak ale potom všem, což je rozdíl oproti minulé třídní učitelce. *„A třeba když právě vezmu pani učitelku Marcelu, tak vona, když dá jednu možnost někomu, tak ale i vostatním, aby to bylo spravedlivý. “*

Peter dává **zlepšení situace přímo do souvislosti s příchodem nové třídní učitelky**. Jediné, co ji **vyčítá** je skutečnost, že **omluvenky řeší při výuce angličtiny**. Peter je v ní pozadu, a proto se mu to nelíbí. Ale jinak hodnotí paní učitelku jako dobrou učitelku.

Je evidentní, že děti popisují mezi učitelkami značné rozdíly. K oběma mají (některé děti) ambivalentní vztah. Je otázka, do jaké míry je tato ambivalence v důsledku složité situace ve třídě? Nebo možná je ona ambivalence příčinou situace ve třídě?

Každopádně současná třídní učitelka z pohledu dětí (a nejen jich, ale i rodičů) vychází v hodnocení lépe.

Šikana

Lara svůj pobyt ve škole prožívá od počátku školní docházky jako těžký. Má pocit, že během let **byla opakovaně obětí nějakých vtipů nebo provokací** a nerozumí tomu proč.

„Voni vždycky už jako každéj proti mně vždycky něco měl, vybíjel si na mě svůj vztek a všechno no.“ „No na celý týdenctý škole.“ „Jako v celý týdenctý škole a celejch devět let je to to samý“.

Lara se cítí jako oběť. Je to patrné i ze způsobu vyjadřování, kdy velice často používá slova „celý, pořád, vždy“, jak intenzivně své postavení ve třídě prožívá.

Nerozumí tomu, proč se opakovaně stávala terčem posměšků a ubližování. *„Nemám nejmenší tušení, proč si mě vždycky vybrali“.* Nikdy nikomu neubližuju, jsem klidná, čtu si, ignoruju je, nepouštím se do nějakýho křiku s nikým, ale stejně vždycky si vyberou mě.“

Lara jako oporu vnímá některé spolužáky ze třídy. *„Jo, jo, jo (e:) ta skupinka, s kterou se teďka bavím, což obsahuje Peter, Jane, Peggy, Lucy, Alice tak ti se mi zastávali jakoby, to je moje podpora už od šestý třídy vlastně.“*

K samotným útokům na svou osobu Lara uvádí, že **většinou učitelé o ničem nevěděli**, protože Lara to s nikým neprobírala, co se jí děje a v podstatě se situace osvětlila až na základě dívčích výbuchů, kdy se pátralo po okolnostech.

„No většinou nikdo o ničem nevěděl, jelikož já jako jsem to až tolik neprobírala.“ Lara naznačuje svůj postoj k učitelům v souvislosti se svou situací – nesvěřuje se učitelům s tím, jak se ve třídě cítí a co se ve třídě děje.

V souladu s Larou se vyjadřuje Peggy: „*Laru si hlavně všichni dobírali, protože byla hodně sama, takže jí neměl kdo bránit, takže vona je teď kon hlavně s námi, protože oni jí dávaj takhle aspoň víc klidu.*“

Peggy usuzuje, že nyní, když je Lara více začleněná ve skupině dívek, je trochu pod jejich ochranou a současně **cituje současnou třídní učitelku**: „*Prostě jak říká naše paní učitelka třídní prostě, Lara má svůj svět a do toho bychom jí lízt neměli takže.*“

Zdá se, že i tato věta má pro Laru sloužit jako jistá ochrana od třídní učitelky.

Stejně tak jí pomáhalo vydržet situace to, že když se o něčem dověděla její máma, chtěla to řešit. **Lara máminy intervence odmítala, chtěla si to řešit sama**, ale přesto zmiňuje **mámin zájem o situaci v souvislosti s podporou**. „*Jó no tak většinou to dopadlo tak, že (e:) máma vždycky to chtěla jako řešit, jenže já jsem to vždycky chtěla, já jí to právě nechtěla vždycky říkat, protože vona se pak naštve a všechno. Takže jsem si to vždycky chtěla vyřešit sama, ale pak vždycky nepomohlo a pak vždycky, většinou číše přetekla a nějak jsem zaútočila :D*“

Pozoruhodně mluví **Jack o Laře**. Má za to, že **nikdy proti ní nic neměl a vždy jí respektoval**, a když proti ní někdo něco měl, tak se jí i zastal. „*Vždycky jsem jí akceptoval Laru, nikdy jsem s ní neměl problém, a když jí někdo provokoval, nebo takhle, tak jsem mu zkrátka řekl, ať toho nechá jo, ať jde provokovat někoho jiného.*“

„*No, já jako se vždycky snažím bejt jako na ní hodnej jo, jenom prostě vona prostě nikomu nevyjde vstříc.*“ Jackovi vadí, že ho Lara ignoruje, když on jí pozdraví, že jde dál bez odpovědi.

„*Ale prostě já jsem na ní nikdy nemyslel zle.*“

Současně Jack uvádí, jak **Laru ostatní litují a jak on sám lítost nesnáší**. Velmi ho to rozčiluje. „*Jo, že voni jí strašně litujou, i když vlastně já jakoby ...já to chápu jo, že jí litujou lidi...já jsem to taky neměl lehký, dokud jsem si nezvyk na to, že nemám tátu jo.*“

Jack (stejně Peggy, i Lucy) hovoří o tom, jak **Lara reaguje na stres z písemek, že se rozbřečí**. Když jí pak paní učitelka pomůže tím, že jí nechá psát písemku u ní v kabinetu, Jack uvádí, že se pak ostatním Lara ještě vysmívá.

„Jo a rozbřečela se a samozřejmě prostě (e:) někdo si z ní začal utahovat a pani učitelka řekla, že jsme fakt hodný jako, a že bysme se měli nad sebou fakt zamyslet. Vzala Laru, výsledky testů, zašla s ní do kabinetu, vona si to tam krásně vopsala, vyšla, vyšla (e:) Lara po půl hodině prostě vysmátá z kabinetu, vodevzdala test a všem se nám posmívala ještě.“

Zdá se, že Lara si svou pozici outsidera ještě víc upevnila následným „výsměchem“, jenž Jack popisuje.

Peggy uvádí další důvod, kterým může Lara dětem vadit. *„Ona prostě **nebyla** taky takovej ten **komunikativní** člověk, že vona si **radši místo hraní třeba četla**, více toho místo zábavy dávala učení, takže jí spíš **většina lidí měla za šprtu a taky si z ní z toho dělali srandu.**“* Lara svým chováním může v ostatních vzbuzovat pocit určité nadřazenosti, že je něco víc – Peggy to označuje, že jí většina lidí „má za šprtu“.

Lucy se s Larou bavila, kamarádila, ale, potom **ji „hodila přes palubu“ jenom kvůli tomu, aby také jednou patřila k té skupině, která je silná.** Popisuje, že si to chtěla zkusit, patřit jednou k těm silnějším. Měla s tím spojené hodně silný pocity viny. Zde je výrazně patrné, že samotný pocit síly, moci, po kterém Lucy toužila, zapříčinil, že se v těžké chvíli nezastala kamarádky.

Lucy nebyla první, kdo se během rozhovoru rozplakal nebo si znovu uvědomil, jak silné pocity viny zažívá. **Nejvíce si informanti vyčítali, že se oběti nezastali.**

Peter se domnívá, že důvod, proč ji ostatní nemají rádi, je i ten, že **Lara nejde s davem, tj. nevyhovuje normám třídy.** *„Hledá svoji cestu tak, aby se mohla vyhnout ňák všem těm problémům jako když se třeba někdo s někým nebaví, tak tomu se vona vyhýbá, tomu kolektivu se vyhýbá, vona chce být jako, když to řeknu v koutě a dělat si svoje.“*

Peterovi na Laře také vadí některé věci. Uvádí, že je někdy vzteklá (netrpělivá, když potřebuje půjčit sešit a Peter jí ho přislíbí na později, protože si sám potřebuje věci dopsat), nebo mu je nepříjemné, když vedle něj sedí a trhá si vlasy, které mu padají do sešitu. *„Když vedle mě sedí a furt si takhle ňák trhá vlasy a pak mi to padá do sešitu. Mně to přijde strašně nechutný, ale:D.“*

Když se k výčtu důvodů, pro které není Lara oblíbená a některými žáky šikanovaná přidá ještě důvod jistě „nechutnosti“, nemá Lara prakticky šanci se sama ze své pozice

„vyčleňované“ vymanit. Je zde patrné, že u Lary se jednalo o souhru hned několika faktorů, které ve svém součtu byly již pro třídu neúnosné. Kdyby Lara vykazovala jen některé z výše uvedených důvodů, je dost pravděpodobné, že by její pozice ve třídě nebyla až tak špatná.

Všichni žáci, kteří se zapojili do hloubkových rozhovorů, uvedli za aktéra agresivních výpadů vůči Laře Jacka. Shodně se Jane a Peter domnívají, že si Jack možná vůbec neuvědomuje, že Laře tolik ubližuje. Peter uvádí, že Jack má řeči na každého a Jane uvádí: *„Podle mě to moch bejt Jack, ale von si to ani moc neuvědomoval, von to bral spíš jako nějaký škádlení, nebo tak něco.“* Krom Jacka ještě uvádí Joea.

Peggy popisuje, jak si z ní Jack jednou dělal natolik srandu, že Lara vzala tužku a probodla mu ruku. *„To sice bylo trochu nechtěný, ale udělala to :D.“* Lara to zpočátku nechtěla udělat, ale udělala to jako reflex, vysvětluje Peggy.

Jack byl konfrontovaný několika učiteli, po incidentu s probodnutou rukou s podezřením, zda Laru nešikanuje. Toto nařčení odmítá.

Nejspíš opravdu situaci nerozumí a nemá moc náhled na svoje chování k Laře.

Jack mluví o sobě, že **byl také šikanovaný a že chápe Lary chování**, ale vůbec si ho nespojuje se sebou.

Jack sám sebe považuje jako jednoho z nejvzornějších žáků a vnímá velmi úkorně, že je obviňován z toho, že Laru šikanuje.

„Já jsem vlastně jeden z nejvzornějších žáků tady v té třídě...když prostě mi vyjde učitel vstříc, tak já prostě pracuju, neřeknu jediný slovo proti nim jo a prostě já kolem ní (Lary) projdu jo a Johnny po mě prostě flusne papírek a vona prostě mi zabodne tužku do ruky jo, ale ona je ta chudinka jo.“

„Já mám prostě takhle hlubokou díru v ruce a všichni učitelé říkaj, že ji šikanuju jo, to je teda spravedlnost, já jsem prostě nic neudělal, já jsem s ní nikdy neměl problém.“ Jack intenzivně popírá, že by s Larou měl nějaké nesváry a celou situaci okolo Lary a jeho probodnuté ruky bere jako nespravedlnost.

Zdá se, že tomu, že Jack nerozumí a odmítá, že by Laru šikanoval, nahrává i právě tato situace s probodnutou rukou, protože v tu chvíli byla tato reakce od Lary nepřiléhavá.

Pro Jacka to mohl být další signál, že chování Lary se posuzuje nespravedlivě a navíc je on sám obviněn ze šikany.

Lara popisuje způsoby, jakými jí děti ubližovaly. Jednalo se nejvíc o **provokace** ze strany kluků ve třídě, jednou Laře **přistál mokrý hadr na hlavě, vymyšlení přezdívky**, které jí nebyly příjemné, **opakování určitého fóru dokola**, (o tom mluví i Jarmila z Beverly) což z původního fóru činilo obtěžování apod.

„Protože kluci se mě jako hrozně (e:) provokovali jako (..) slovy“

„A (e:) jednou po mně několikrát hodili (e:) Joe i hadr jako mokrej na hlavu, což mě taky dost nasralo.“

Lara popisuje, na jakém principu byl založen fórek, na jehož základě vybuchla a probodla spolužákovi ruku. *„A no v ten den zrovna dostali jako (e:) pitíčka...s těma brčkama a oni si tam z toho zkoušeli udělat flusačku, on nepadl ten papírek ani na mě, prostě ale jako k mý lavici. A (e:) von zrovna prostě Smith (Jack) šel pro ten papírek a prostě řekl, co na mě čumíš blbko.“* A dívce v tu chvíli prolétlo hlavou, co všechno jí prováděj a co všechno jí ještě budou provádět *„...a nevím jak se to stalo, ale najednou měl popíchnutou ruku.“*

Peter konstatuje, že se útoky na Laru zmírnily.

„...myslim, že teď už to není tak jako nějaká vážnost, že už to lidi moc neřeší, někdo si do Lary rýpne, ale :D.“

Přičítá to tomu, že jsou v deváté třídě, žáci budou odcházet a zaměřují se na přechod na střední školu. *„Tak myslim, že hlavně je to tím, že už jsme v devítce.“*

Také uvádí, že zmírnění vůči Laře je způsobeno tím, **že odešla původní paní učitelka, že v ní Lara měla oporu a nyní se musí více snažit sama za sebe.** *„...myslim, že i tím, že paní učitelka Hildebrandová odešla, tak náck se to zmírnilo, že už ti lidi prostě, (..) vona byla paní učitelka pro Laru takovou jako oporou jo, že vždycky se jí zastávala a pomáhala jí a teď už prostě, jak máme místo i další učitele, tak už prostě se teď musí Lara víc snažit.“* Poukazuje zde na nastolení určité rovnováhy v třídním organismu.

Intervence – řešení špatných vztahů ve třídě

Lara popisuje, že při řešení šikanózních aktů vůči Laře si **učitel většinou promluvil s aktéry**, nejspíš jim domluvil. Lara považuje tuto **intervenci za ne úplně dostatečnou, protože její efekt – klidu, nikdy nevydržel déle než měsíc či dva.**

„Pak se zase začíná od znova.“ „Voni stejně pak vždycky začnou, samozřejmě ne stejným způsobem. Začíná se stejně, jakoby oni dokážou potom vymýšlet takový způsoby, že je to vlastně šikana, ale nevypadá to jak šikana.“ „Vymýšlej nějaký fórek a pak ho na vás pořád aplikují, ale vlastně to není úplně jako fórek. Vám to vadí, jenže to není nic jako na nahlášení, že jo.“

„A (e:) až když jsem vybuchla, tak vždycky, většinou mě vyslechly a pak se to řešilo tím, že si promluvili. Většinou (..) to je vlastně pitomost, protože tento klid zůstane vlastně jenom měsíc maximálně dva. Pak se zase začíná od znova.“

Lara popisuje, že **řešení situace ve třídě přicházelo až ve chvílích nějaké evidentní krize, až když „vybuchla“**. Toto je logické, protože Lara sama uvádí, že se učitelům se svými problémy, které ve třídě má, nesvěřovala, tudíž učitelé zřejmě o ničem skutečně nevěděli a až ve světle nějaké jasné události se při ozřejmování okolností dopátralo, co se ve třídě děje.

Nicméně intervence byly jednostranné a z pohledu Lary neúčinné. Nepracovalo se s celou třídou, přestože se týkala celé třídy, jak uvidíme dále ve vnímání třídy ostatními žáky.

Třída

Peggy popisuje jejich **třídu jako rozdělenou do skupin**, a to kluci, ostatní holky a pak jejich skupinka, kam patří i Peggy. Někdy mezi holky „chodí“ Peter a Harry.

„No tak teď jsme v té třídě tak jakože rozdělený, že jsou jakože kluci, holky a potom jako já a ten zbyteček :D, kde je vlastně Lara a holky, protože kluci s holkama se normálně jakože baví, ale taky nedělají zrovna dvakrát dobřej vliv no, tak bych to řekla, že se vlastně každéj zajímá vo něco jinýho, takže se držej takhle v těch skupinách, že něk jako společně si třeba něco řeknem, ale prostě nejsme na tom stejně.“

Jane se ve třídě cítí dobře, říká, že si rychle zvykla. **Třídu také vnímá jako ozkouškovanou**, rozčleněnou na určité party, které si vzájemně ale moc nevadí. Toto stanovisko potvrzuje i Lucy.

Jane uvažuje o současné třídě ve srovnání s minulou třídou (tyto tendence mají v podstatě všechny děti, které přešly z jedné školy do jiné – Klára a Jarka ze školy Beverly, ale i Lucy a nyní Jane ze školy Chicago) a v tomto kontextu hodnotí současnou třídu mnohem lépe, a to i v době, kdy do třídy nastoupila. To byla doba, kdy byla třída nejvíce problematická. Jane vnímá problémy v osmé třídě tak, že spolužáci nechtěli ve škole pracovat.

„Mně přišlo prostě, že se jim nechce pracovat a že už jim prostě ani nezáleží na těch známkách a tak. A to tak je v podstatě i teď, akorát už to není tak hrozný, nebo nevím, jak bych to popsala.“

Peter má za to, že **si jako třída rozumí, i když spolu ve všem si nemusí souhlasit**. „...jinak ti lidi tady si myslím, že jsou tady jako v pořádku, že si všichni rozumí, že jako nemusíme si ve všem jako rozumět, nebo souhlasit v různých oborech, že jako třeba, když se něco děje, nebo když máme něco dělat, tak se prostě stmelíme a nák to vyřešíme.“

Zdá se, že děti jsou ve svém pohledu na třídu kompaktní, popisují ji velmi podobně. Pokud tato kompaktnost prostupuje celou třídou, není to jen vyjádření výše uvedených dětí, je pravděpodobné, že podobně kompaktně vnímají i Laru.

Jak už bylo uvedeno, Lara se cítí jako šikanované dítě a popisuje **drobnější změny k lepšímu v některých ročnících**, např. v šesté třídě, kdy byli žáci pospojováni z 3 tříd do dvou. „Šestá třída vlastně byla úplně v pohodě, zase začalo to v sedmičce náký. Lara si **období klidu** vysvětluje tím, že si děti mapovaly prostředí, jak sama říká, zabydlovaly se. „Jako přišli tam noví, ještě se nějak zabydlovali, nevím, jak to jinak říct.“

Podobně se vyjadřuje i Lucy, která uvádí, že od 6. třídy se stav kolektivu spíše zhoršil. Měla pocit, že **v šesté třídě to bylo ještě fajn, prima a že postupem času se to horšilo až do osmičky, kdy to bylo naprosto nesnesitelné**. Což se shoduje s výpovědí ostatních spolužáků. Příčiny zhoršení vnímá jako souhru okolností. Paní učitelka třídní už byla starší, neměla tolik na ně nervy a děti se dostávaly do puberty a začaly být protivnější.

I Peter vnímal zhoršení vztahů v 6. ročníku a nyní v 9. ročníku vnímá zlepšení podobně jako Jack.

Jack nyní hodnotí třídu, že **už teď v deváté třídě je to dobré**. Před tím, zejména **v té sedmé a úplně nejvíc v osmé třídě, že byli strašně drzá třída**. Dokonce připouští, že i on byl strašně drzý, což se trochu vylučuje s tím, jak o sobě hovořil jako o vzorném žákovi. Myslí, že důvodem bylo hlavně to, že paní učitelka na ně nejdřív byla hodně hodná, ale pak začala ztrácet nervy na ostatních třídách. Jack má pocit, že i přesto, že se naučili chovat hodně, stejně dostávali špatné známky a jejich vstřícné kroky, aby se situace ve třídě mezi nimi a třídní urovnala, neměly smysl.

„I přesto, že jsme se naučili chovat se hodně..., a že jsme byli hodný, protože nás nebavilo dostávat zbytečně špatný známky. i přesto jsme prostě ty špatný známky dostávali a byli jsme úplně znechucený..., srali jsme na tu školu prostě.“ Z výpovědi Jacka lze usuzovat, že ve chvíli, kdy se třída snažila zlepšit své chování, nebylo to třídní učitelkou reflektováno, a proto nakonec třída na dobré chování zcela rezignovala. To by odpovídalo i výpovědím, že bývalá třídní učitelka neuměla se vztahy ve třídě pracovat. Je pak velmi pravděpodobné, že necítila změnu dynamiky ve třídě, kdy se děti snažily zlepšit chování a nereagovala příležitostně, a tím došlo ze strany třídy k rezignaci na změnu.

Jack vnímá změnu ve vztazích ve třídě také hlavně díky změně zájmů spolužáků. Pomlouvání a arogantní chování ke spolužákům nazývá „zábavou“. Nejspíš to nemyslí zcela vážně, že by to byla zábava, ale současně je z vyjádření cítit, že je to pro něj stále více zábava než šikana.

„No hlavně tím, že lidi maj jinou zábavu, než tady všechny pomlouvat a chovat se vůči někomu prostě arogantně.“

Také Jack upozorňuje na změnu v souvislosti s přístupem učitelů k žákům.

„No hodně nás prostě ovlivnili jakoby (e:) učitelé, že když učitelé věděli, že už prostě pomalu dospíváme, a tak prostě a že už jsme rozumnější, tak se k nám začali chovat úplně jinak, že jo.“

Zde bych viděla souvislost hlavně s přístupem nové třídní učitelky, k jejímuž přístupu k žákům se v tomto smyslu vyjadřují nejen žáci, ale i rodiče.

Ke klimatu ve třídě dodává, že si myslí, že se **situace ve třídě dost měnila i tím, jak přicházeli a odcházeli spolužáci**. Nyní považuje svou třídu za zlepšující se. „*Tak jako před tím jsme byli problematictí, ale teď se to zlepšuje.*“

Lara uznává, že jí **nyní (9. ročník) třída moc neubližuje**, dle slov Lary je neutrální. „*Kašlu na ně a oni kašlou na mně.*“ „*Hm je to teďka už v pohodě, vlastně o nic nejde, takže je to v klidu.*“

Neutrálním stavem Lara komentuje stav jisté vzájemné ignorace, nevšímá si třídy a třída si nevšímá jí.

Jak vidí situaci rodiče?

Rozhovorů se zúčastnila maminka Petera, maminka Lary, maminka Torry a tatínek Petty.

Rodiče, kteří mi poskytli rozhovor na začátku školního roku, vyslovili souhlas k tomuto prostřednictvím dotazníků, které jsem jim rozdala na třídní schůzce. Rozhovory probíhaly ve dvou případech u mne na pracovišti, v jednom případě u rodiče na pracovišti a v jednom případě u rodiče doma.

Téma: Charakteristika školy a učitelé, třída, šikana, intervence – řešení špatných vztahů ve třídě.

Charakteristika školy a učitelé

Rodiče vesměs vnímají školu jako vstřícnou s tím, že nároky na děti jsou oproti minulé škole, kam docházelo jedno z dětí, mnohem nižší. „*Torry se vůbec nemusí učit, nebo měla by, ale protože prostě jsou ve většině předmětů pozadu, tak vona nezačala jako ze začátku školního roku makat, takže teďka jako zase už zavostává, protože de s těma vostatníma dětma a všechny propadaj, nebo maj čtyřky, jo čtyřky, trojky má většina dětí.*“ Zdá se, že třída je prospěchově podprůměrná.

Tatínek Petty se domnívá, že pan ředitel nemá jednotný koncept ve vedení školy, což usuzuje z toho, že by nemohl být takový kontrast během celé školní docházky jeho dcery. Myslí tím hlavně rozdíl mezi prvním a druhým stupněm, o kterém ještě pohovořím níže. Rozpolcenost,

jak vnímá pana ředitele ve vedení školy, ukazuje na následujícím příkladu letních táborů a školské rady.

Tatínek oceňuje jednotlivé aktivity pana ředitele, program na konci školního roku, tábor, který pořádá on sám, sežene peníze pro školu apod.

„Jo on udělá supr program pro děti na konci školního supr, vymyslí pro ně školu, nebo tábor v létě, skvělý a organizuje to přímo on, ale sežene peníze pro školu, škola nepadá, maj pomůcky relativně jo.“

Současně vnáší svůj postřeh ze školní rady a jejího fungování. Jeho bývalá manželka a maminka Petty je členkou této rady. *„Jo takže vždycky jako před třídníma schůzkama těm rodičům, protože zná zase ty maminky a taky si s nima tyká, tak tam jako ve spěchu jim odcituje, co jí pan ředitel nadiktoval před pár minutama....takový trošku socialistický... vůči tomu systému školy.“*

Domnívám se, že tatínek Petty dobře cítí princip fungování školy. Některé věci se ve škole dělají tzv. „na oko“, což tatínek Petty ilustruje právě na školní radě. Ze svého působení vím, že i primární prevence se ve škole z pohledu ředitele dělala „jen aby byla“, jako formální vyhovění. Pan ředitel ani po 10 ti letech nevěděl, jak programy primární prevence u něj ve škole fungují.

K bývalé třídní učitelce se rodiče vyjadřují všelijak.

Maminka Petera pátrala po příčinách, proč někteří žáci neměli původní třídní učitelku rádi. Ptala se jiné paní učitelky a ta jí sdělila, že s nimi údajně nic nedělá. Není jasný úplně význam tohoto tvrzení, maminka mu nerozumí. V souvislosti s vyjádřením současné třídní učitelky lze uvažovat o tom, že „nic s nimi nedělá“ znamená, že se třídě dostatečně nevěnovala po vztahové stránce. Tomu nasvědčuje i povzdech dětí, že bývalá paní učitelka s nimi nechodila takřka na žádné mimoškolní akce, vyjma muzea, kde jim navíc dávala testy na známky.

K situaci maminka Petera dále dodává:

„Mě to vůbec není jasný a úplně se děsím toho, jak takhle malí, když to řeknu hodně hnusně spratci...můžou zničit a dovést k šílenství dospělého člověka jo. Maminka situaci klasifikuje jako šikanu učitele. „To, že jako (...) div tý učitelce nevynadáte, nebo

nenadáváte, nebo že si před ní dáváte nohy na stůl, nebo takový věci, já říkám, hele to už je jako pomalu jako šikana jako jo“.

Zhoršující se vztahy přičítá vlně nastupující puberty, a to zejména u dívek v kombinaci s nešťastnou reakcí ze strany třídní učitelky. Jednu z nich popisuje takto:

„Že snad (e:) já nevím jo, že ta učitelka jí řekla..., že kdyby se tak chovala doma, že vona by jí určitě dala pár facek.“

Když se toto dověděli ostatní rodiče, tak maminka dané dívky na třídní schůzce „seřvala“ třídní učitelku, jak si to mohla dovolit. Maminka hodnotí situaci také jako nepřipustnou a pak se ani špatným vztahům dětí s třídní učitelkou nediví.

Jako další příčinu potíží mezi původní třídní učitelkou a třídou spatřuje, stejně jako tatínek Petty, i ve věku učitelky.

Domnívám se, že dalším důvodem, který umocnil negativní vztah třídy k třídní učitelce, byl fakt, že nadržovala Laře. Současně to, že třída neměla ráda třídní učitelku a Lara byla jejím „mazánkem“, jak se označila sama Lara, zhoršilo a podnítilo negativní vztah třídy k Laře.

Tatínek Petty vnímal bývalou paní učitelku jako takovou „socialistickou“ paní učitelku, „...otevřte si stranu šestnáct a přečtěte si ji.“ Tatínek se v tomto kontextu vrací na začátek a míní, že se tato škola obecně nedá posuzovat jako celek.

Současnou třídní učitelku rodiče vnímají velice kladně. Popisují ji v pojmech férová, spravedlivá, oceňují, že si s žáky povídá, že se nad ně nepovyšuje, bere žáky partnersky. A je hodná. *„Snaží jako (..) no **hodná, hodná je hrozně** (..) taková jako si myslím, že ochotná a obětavá, což jako si myslím, že není úplně jako vždycky, takže si myslím jako, že tohleto jako Torry chytla dobře, že je taková (..) fakt je hodná.“*

Tatínek Petty míní, že hraje roli i **určitá intelektuální vzdělanost**. Nová paní učitelka i tím, že učí anglický jazyk, tak je posune někam jinam, míní tatínek.

*„Paní učitelka Marcela (...) jednak si myslím, že **má asi takový to fluidum asi tý přirozený autority**.“* Pod tím vidí maminka Petera zejména to, že tato učitelka nemusí dělat nic velkého, aby jí děti braly, děti jí prostě respektují. Vnímá ji jako učitele, který je v klidovém režimu.

„Taková jako vopravdu jako mi připadá uplně naprosto v klidu.“

Dále vnímá její **přístup k dětem jako by to byly dospělí lidé**, jako by to byli studenti střední školy.

„Tak jako ano, já tady nebudu dělat scény a trhat si žíly, že ty tady nepracuješ..., ale podívej se, je to tvoje věc, to je jako tvoje budoucnost.“, popisuje maminka přístup současné paní učitelky. Maminka se myslí, že současná paní učitelka má přístup, který se dětem líbí i z toho důvodu, že je nepeskujе. **Jako funkční se zde vyzdvihuje partnerský, respektující přístup**, což byla pro žáky této třídy určitě velká změna, oproti vyostřeným vztahům s bývalou třídní učitelkou.

Vlnu odporu, která se zvedla vůči bývalé třídní učitelce, popisují rodiče barvitě. Mají zprostředkované informace od dětí, ale i vlastní zkušenost z třídních schůzek.

Jak již bylo popsáno výše, vysvětlení pro horšící se vztahy vidí v nešťastné kombinaci důchodové paní učitelka a nastupující pubertě, hlavně u dívek. Současně padla informace, zprostředkovaná, že s žáky paní učitelka „nic nedělala“. Toto je vnímáno jako začátek problémů. Pak už rodiče popisují, jak se situace horšila. Docházelo prakticky k provokacím, posměškům, kterými se snažily paní učitelku vyprovokovat a následně si ji děti natáčely, což paní učitelka nikde nepřiznala: *„No, že ona přijde do třídy, samozřejmě nepřizná, že jí žáci hned atakujou třeba slovně posměškama...učitelka prostě nebyla schopná si sjednat ten základní pořádek, takže se vlastně obrátila k nim zády a začala vysvětlovat do tabule látku..konkrétně ona (učitelka pozn. autorky) zmínila potom, že si jí, že se jí snažili vyprovokovat, pak si jí natáčeli, fotili (...).“* **Je zřejmé, že bývalá třídní učitelka už musela být zcela zoufalá, a tak rezignovaně, jak paní učitelka z Obecné školy, kterou vzápětí odvezli do psychiatrické léčebny, vykládala látku. Je děsivé, a nutno na to zde upozornit, že se třídní učitelka nikomu z kolegů nejspíš nesvěřila.** O šikaně bývalé třídní učitelky se dozvídám jen od rodičů, kteří mají informace o situaci od svých dětí. Stejně tak děsivé je, jak se dočteme dále, že se děti jaly proti této učitelce podepisovat petici a pan ředitel jim vyhověl, aniž by nějak vyslechl danou učitelku. Musím podotknout, že jsem byla svědkem výuky matematiky v této třídě, kde se žáci chovali k pedagogovi velmi podobně, jak popisuje výše maminka. V jednu chvíli jim zoufalý pedagog řekl, že se chovají jako debilové, nebo blbci. Na třídních schůzkách se rodiče okamžitě ohradili, co si to ten učitel

dovoluje. Musela jsem vstoupit do diskuse a říct rodičům, že by se měli ptát, proč jim to řekl a že jsem byla svědkem celé události a že se není čemu divit, protože se k němu jejich děti chovaly zcela otřesně. Rodiče ztichli a je možné, že jen díky této intervenci se útoky žáků k danému učiteli neprohlubovaly. Bohužel, i když se najednou vědělo, že se žáci této třídy snaží vystrnadit dalšího učitele, systémově ani situačně se na ochranu toho učitele neudělalo takřka nic. Až na to, že mě třídní učitelka požádala, abych s daným učitelem pohovořila a nabídla mu podporu. Z kontaktu s učitelem bylo bohužel hodně znát, že se za celou situaci velmi stydí a bere ji výhradně jako své selhání.

Z těchto událostí mrazí. Měla by se, stejně jako je to u žáků, šířit osvěta pro učitele, jak se bránit šikaně ze strany žáků.

Vraťme se nyní zpět k bývalé třídní učitelce, která na základě výše popsaných výpadů začala žákům ztěžovat existenci způsobem, kterým mohla. Začala jim zhoršovat známky. „*Jo takže zhoršovat jim známky, což sama i připustila, řekla „Já jsem nenašla jinej nástroj, jak je trestat než to, že jim dávat pětky.“ To přiznala na těch třídních schůzkách.*“

Dále rodiče mluví o třídních schůzkách, kdy se pokaždé probírají ty samé děti a kde rodiče nezvládají držet nervy na uzdě:

„*Z toho jednoho tatínka tam prostě vypadlo, tak jako mi chcete říct, že se tady sešla banda debilů, že jako v té druhý třídě ty debilové nejsou a že jako je to jejich vina, neměli byste se nad sebou zamyslet a takhle jako na ten sbor jakože tak.*“

Zde to vypadá, že právě rodič svaluje vinu za situaci ve třídě na učitelský sbor.

Inkriminované třídní schůzky opakovaně tatínek Petty popisuje jako silný zážitek. Sešly se tam maminky těch dětí, které měly s původní třídní učitelkou ty největší potíže, vystresovaná paní učitelka a **došlo ke konfrontacím**.

„*A teď to vlastně voni začaly do ní pálit. A pálily i tak jakože anonymně, že najednou náká ta maminka vykřikla nákou tu větu, ale ani prostě se nepřihlásila, aby to řekl tý učitelce do vočí a ta učitelka zase místo toho, aby říkala – no to váš Kubík udělal toleto, tak říkala: „No a ta třída je prostě celá špatně, nechci to házet do jednoho pytle.“ Takže neustále si dělá alibismus tou šíří.*“ Současně se ale paní učitelka bála tu vinu přenést na všechny, takže se celá situace hodně cyklila.

Maminka Petera uvádí, že se situace ve třídě vyhroutil tak, že se **děti jaly proti bývalé třídní učitelce sepisovat petici.**

„Vona mi to vopravdu i řekla sama, že jsou jak vlci, který prostě vokolo ní kroužej a útočej na ní, že už se to nedá snést.“

Maminka zastávala v otázce petice jednoznačný postoj, který synovi jasně deklarovala. *„Já jsem mu rovnou říkala :D, že jestli zjistím že von jako někde něco takovýho podepisuje, tak mu přerazím obě ruce jo:D...“*

Maminka Petera má pocit na základě této konfliktní situace a jejího řešení, že děti jsou nyní vychovávány tak, že si můžou všechno dovolit a rodiče pak řeší situace za ně. Ona osobně toho není vůbec zastáncem a nelíbí se jí to. Současně poukazuje na **souvislost výchovy a chování dítěte ve škole.** *„Když jsem tam prostě pozorovala něký ty rodiče..., tak jsem si říkala, to je přesně prostě se nedivím potom.“*

Situace bývalé třídní učitelky byla nezávidění hodná a zdá se, že v tom třídní učitelka byla úplně sama. Z popisu průběhu třídních schůzek je patrné, že třídní učitelka nevěděla, jak situaci uchopit. Zřejmě se jí „nechtělo“ poukazovat na jednotlivce, tak oscilovala mezi označováním celé třídy a náznaky na jednotlivce jako strůjce problémů ve třídě. Zdá se, že toto nejednoznačné určení, kdo je za situaci ve třídě odpovědný a řešení situace formou „kolektivní viny“ nejenom že k ničemu konstruktivnímu nevedlo, ale ještě to mělo tendenci pobuřovat rodiče dětí, které potíže ve třídě nedělali. A to také ke zlepšení atmosféry nepřidalo.

Třída a vývoj očima rodičů

Maminka Lary má pocit, že **od 6. třídy se ta třída začala nějak sunout dolů.** Paní třídní učitelka dělala z pohledu maminky dost, aby ten třídní kolektiv utvořila, a má pocit, že to tam zpočátku fungovalo. Poté **došlo opět k příchodu nových žáků a ti dle slov maminky opět zahýbaly skupinovou dynamikou.** Maminka má pocit, že tyhle přichozí dívky třídu rozhodily.

„To byla ta šestka no (..) no a pak se to tam začalo něk celý sunout někam jinam :D, celá ta třída. Jako já jsem nezaujatá jo, já v tý třídě jsem fakt jako pozorovatel jako že to tam

fungovalo na začátku, že prostě tam jako pani učitelka se taky snažila jako abnormálně, aby ten kolektiv vytvořila, aby to fungovalo, pak tam přišly ty holky z toho, z toho áčka a ta jedna taková (...), no (...), rodiče jí strašně hejčkali...“

Mluví o Moly, kterou vnímá jako rozmazlené dítě, které mělo výhody. „*Vona když nechtěla na písemku přijít, tak nešla, že jo:D...pak se tam řešily známky, ty děti se samozřejmě divily, když měla dvě známky, že potom stejně prošla.*“ Takže **maminka upozorňuje na nespravedlnosti, které se ve třídě děly**. Je velmi zajímavé, že o tom, že Lara měla od původní třídní učitelky také výhody, zmiňuje jen okrajově na samotném konci rozhovoru. Současně je zajímavé, že Moly, která měla také nějaké výhody, se nestala trnem v oku žáků podobně jako Lara. Jedno z vysvětlení nabídnu níže.

Maminka má pocit, že nějaký **zlom přišel v sedmé třídě**, ale že vůbec netuší, co se tam stalo, ale od té doby, že nastaly komunikační problémy. „*Takže to vopravdu bylo na ty menší skupinky a od toho okamžiku to prostě mezi nima nefunguje.*“ „*Jako nejsou schopni komunikovat a naslouchat tomu druhému člověku...i Lara měla skvělý nápady a vůbec to prostě přes tu Jessicu a přes tu Petty prostě neprošlo dál:D.*“ Zmiňuje se zde o Petty, která vyšla v hierarchii třídy jako jedna z nejvýš postavených. Což vysvětluje, že Lara, pokud nebyla akceptovaná sociometrickou hvězdou, neměla moc šanci se v třídní hierarchii posunout výš.

Maminka Torry uvádí, že dcera je ve třídě výrazně spokojená. „*Ta je nadšená! Ta je ze třídy naprosto nadšená.*“ Podařilo se jí navázat kamarádství a maminka Torry popisuje jako komunikačně zdatnou a prosociální. „*...tady jí ty holky prostě absolutně vzaly jo.*“

„*Já si myslím, že tam jako no vona je z nich nadšená jako, že tam ty děti drže pohromadě, že jako si hodně, že se jako ne vždycky shodnou, že jako ne vždycky všechno je jako tak, jako si to každé myslí, ale že se dovedou dohodnout...*“

Umí navazovat vztahy a spojovat a stmelovat třídu, míní maminka. **Torry nemá problém vyjít s širokým spektrem lidí a nemá ráda, když někdo o někom mluví ošklivě**. Je zajímavé, že se Torry mamince nesvěřila se situací kolem Lary. Maminka Torry o Laře vůbec nemluvila. Jak tomu rozumět? Je možné, že Torry Laru nevede v patrnosti, je ráda, že zapadla do party a Lary skupinu „nevnímá“. Pokud opravdu nemá ráda, když někdo o někom

ošklivě mluví, je možné, že Torry záměrně ignoruje dění kolem Lary, aby nemusela situaci čelit.

Tatínek Petty **zásadně rozlišuje v hodnocení prvního a druhého stupně.**

Na prvním stupni měli mladou třídní učitelku, která se specializovala na děti s poruchami učení. Dle slov tatínka byla paní učitelka zaměřená na stmelování třídního kolektivu a na tu dobu i alternativně rozmístila lavice po obvodu dokola třídy.

Tatínek zmiňuje i další aktivity třídní učitelky.

„Ta paní učitelka navíc organizovala pro děti prostě výjezdy do Francie do Saint Tropez jezdili každé rok (e:) jezdili na školy v přírodě a vytvářela tam pro ně takový živý programy, já jsem jim pomáhal taky organizovat nějaký věci.“

Tatínek také usuzuje na kvality paní učitelky z toho hlediska, jak hezky vždy o dětech mluvila a jak je hájila.

Přestup na druhý stupeň a novou třídní učitelku vnímá pan tatínek Petty jako změna k horšímu. *„A když jsme přišli na třídní schůzky a ta paní učitelka třídní v té době měla nějaký nějaký zranění, takže tam přišla o berlič. ... Což samo o sobě jako, ono to zní hrozně, ale jako když prostě kantor má fyzický hendikep... u počínajících pubertáků, tak vždycky to značí jako nějaký problém jo.“*

Tatínek vidí **přednosti kolektivu pro jeho soudržnost.** Jako důkaz soudržnosti třídy uvádí i situaci, kdy celá **třída držela při sobě, když měli konflikt s bývalou třídní učitelkou.**

„Většinou se stává, že je jako vyizolujou a řeknou – vy jste ten vyvrhel, vy nás táhnete ke dnu a voni drželi jako všichni pohromadě v té třídě.“

Je zajímavé, že se skrze Petty ani tento tatínek nic nedověděl o postavení spolužačky Lary. Tatínek se domnívá, že ve třídě žádné závadové chování neprobíhá: *„Nikdy jsem, že by si tam něk jako navzájem, že by se bili, nebo by se jako pomlouvali asi jako takový to, že tejdén asi s někou holkou moc nemluví a příští tejdén zase jo, ta to je asi běžný.“* Vysvětlení se nabízí vícero. Je možné, že Petty považuje situaci kolem Lary za tak běžnou a v podstatě normální, že není ani hodna, aby o ní někomu vyprávěla. Také je možné, že Petty, pokud se

na vyčleňování Lary podílí, nebude se o tom svěřovat doma. Poslední vysvětlení je podobné tomu prvnímu, Petty Laru ve třídě takřka nevnímá, neregistruje, proto o ní doma nemluví.

Šikana

Maminka Lary se domnívá, že Lara byla ve třídě spokojená, ale nezapadla tam. *Prostě ten kolektiv jí akceptoval, že tak jako je jako věšák na bundu, nebo hodiny, nebo.*“ Podotýká maminka se smutkem v hlase. Přičítá to jejím zvláštnostem, které jsou dány nerovnoměrným vývojem Lary, ale připouští možnost, že Lara je divná právě kvůli její nemoci. Má rakovinu kostí, kterou ji lékaři diagnostikovali, když bylo Laře 1,5 roku. Mluví o tom, jak se její nemoc mohla odrazit na Laře.

„Možná i Lara je divná kvůli tomu, že jsem nemocná, jak jsem nemocná.“

Opakovaně hovoří o tom, že „**tyhle děti**“ (**děti, kteří mají smrtelně nemocné rodiče**) **mají jiné hodnoty, jsou o „levl jinde“**.

Maminka Lary v průběhu celého rozhovoru hodně často vyzdvihovala **Lary kvality, hru na klavír, na saxofon, kvalitní životní hodnoty**, které se projevují třeba i tím, že upřednostní četbu knihy o přestávce nad povrchními záležitostmi typu *„dohadovat se spolužáky, jestli bude mít sukni nad kolena nebo ke kolenům“*.

„Tak si veme knížku a pro ní je to příjemně strávenej čas prostě“. Je možné, že právě tyto Lary přednosti v očích maminky, mohly na žáky působit až arogantně a jistá arogance ve slovech maminky cítit je.

Současně popisuje svůj vztah k šikaně.

„...já jsem na tydlety šikany byla vyloženě citlivá a vopravdu můžu říct, že to jsem cejtila z těch dětí a nemohla jsem vlastně tomu dítěti pomoci. Já jsem cejtila, že se něco děje, ale dokud mi to ona prostě jako neřekla, tak jsem neměla (..) za co uchopit, nebo jak (..), nebo to (..) jako já to většinou řešila hned a radikálně a docela rázně.“

Je znát, že maminka Lary měla vlastní, negativní zkušenosti se šikanou, což způsobovalo již nějaké předporozumění, se kterým do situace vstupovala. Jak ona sama říká, má zvýšenou „citlivost“ k tomuto tématu.

Maminka Lary dobře čase, kdy vznikl problém Lary se třídou, i když zprvu rozhovoru se vyjadřovala, že nechápe, co se to v tom 7. ročníku stalo, že se vztahy ve třídě tak zhoršily. Vypráví o situaci, kterou Lara neustála a rozplakala se a neslo jí to z pohledu dětí výhodu v podobě možnosti psát test mimo třídu.

„Ovšem ty děti to braly jako, že má nějakou protekci :D, záhadnou protekci, že prostě si tam píše, vopisuje prostě a nikdo jim to nevysvětlil, už jim to prostě ta paní učitelka nevysvětlila, že to není pravda, že jenom potřebovala, aby se ta holka zklidnila.“ A od té doby maminka časuje, že byl problém. Zde je nejspíš zásadní věc, jak popisuje maminka, že to spolužákům nikdo nevysvětlil. Nikdo neztransparentnil onu situaci, což dávalo spolužákům (Jackovi) možnost si k situaci vytvořit vlastní příběh.

O tom, že Lara plakává před písemkami, se zmiňuje i další maminka, maminka Petera.

„Tadleta holka, to je takovej jako plašan zase, vona se jako rozbřečí, no a vona si jí brala stranou, tak to ty děti zase vnímaly špatně.“ Maminka má pochopení pro situaci Lary a i se snaží tento svůj náhled nabídnout svému synovi, ale konstatuje, že je to složité. *„Ty děti prostě nejsou dospělí a ty to prostě vnímaj černobíle jako na ní je takovej metr a na nás je takovej metr.“*

„Voni jako maj takovej dojem, že prostě vona si jako zabřečí a vždycky se to nějakým způsobem vyřeší, že jo.“

Pozoruhodně maminka Lary popisuje, jak pro Laru od mala chystala kamarády. Zmiňuje Jessicu, se kterou se Lara zná od mala. Když byly dívky malé, maminka Lary jim oběma zaplatila kroužek, aby tam mohly spolu chodit. Zdá se, že si od toho slibovala od Jessici nějakou loajalitu vůči Laře. Což se bohužel nestalo, a to bylo pro maminku Lary velké zklamání.

„Jessica, no (...) tak a prostě vona se za ní nepostavila jo, prostě jako postavila se proti, jako buď neudělala nic, anebo prostě jako (...) ani ji nebránila, prostě byla ráda, že je v tý partě prostě :D.“ Maminka se u vyprávění sice směje, ale není to plně kongruentní, protože si současně utírá slzy.

Maminka Lary popisuje incident s nějakým hochem, který Laru provokoval.

„Já nevím, prostě jestli si ten kluk hrál na to, aby si ta Lara ho všimla, nebo prostě jako, aby zaujmul jinou holčičku tam v té třídě:D.“ Z pozdější výpovědi je jasné, že se jedná právě o Jacka.

„No von jí tak dlouho provokoval, až vona vzala tužku a bodla ho do ruky:D.“

Intervence – řešení špatných vztahů ve třídě

Maminka Lary byla **velmi spokojená s intervencí paní třídní učitelky**, která s chlapcem, kterému Lara probodala ruku, mluvila a vysvětlila mu: *„že když bude do někoho dlouho rejpat, tak se mu může stát, že dostane pěstí do nosu“*, říká maminka.

Hodnotí spolupráci se školou v rámci **řešení vztahových problému jako hodně individuální záležitost**. Potvrzuje, že kdykoli oslovila pro pomoc některou z učitelek, ony si **většinou s aktéry, iniciátory provokací promluvily**. V době kolem 4. nebo 5. třídy zkoušela Lara jít za výchovnou poradkyní, ale to údajně nepomohlo, nic se nezměnilo. Maminka přímo říká: *„Takže mě se osvědčilo, že musím jít rovnou za třídní a tím pádem se teda něco děje.“* *„Systém nefunguje.“*

Pozoruhodně mluví maminka o původní paní učitelce, která situaci s Larou řešila také.

„Vona to chudák řešila taky, a že teda jako má u mě velkej vobdiv, protože to, co jí ty děcka potom dělaly, to stálo vopravdu za to!“

Maminka tedy dává do souvislosti učitelčinu pomoc Laře s tím, že se potom třída obrátila proti učitelce.

Maminka vnímá i **mou roli v celém příběhu třídy**. *„Jako pak jste tam přišla vy, vy jste s nima jako mluvila prej, takže asi jste to tam něco i trošku urovnala, ale jako já i myslím, že si Laru zařadili...jo tady maminka to použila výborně, že si vyřve známky, že jí vychováváme špatně, že jí učíme, aby si vyřvala známky, říkala.“*

Zde je patrné, že o postavení Lary a jejím chování v stresových situacích se věnují i jiní rodiče a vědí o tom, co se ve třídě v tomto směru děje.

Maminka se domnívá, že je chyba i na straně pane ředitele.

Absence zásahu ze strany vyšší autority – pana ředitel, podle maminky zafungovala na děti tak, že je to posílilo. „*To byl první spouštěč teda podle mě jako z toho, jak to pozoruju, protože pak nastoupily na bývalou třídní učitelku a opravdu ten atak na ní zesiloval.*“

Maminka Petera zastává názor, že by si **rodiče měli se svými dětmi pohovořit a měli by je umravnit**, ne obracet a házet vinu na učitelský sbor. Zdá se, že se i mezi rodiči utvořily tábory.

„*My jsme si tam pak s těma rodičema říkali, že kdyby jako asi jim trochu přitáhli ty otěže.*“

Maminka Petera upozorňuje na skutečnost, jaký vliv měla tato intervence na ostatní děti, které nezlobily, jak říká, byly „normální“.

„*...že jakoby se jako ani tolik neučej, protože neustále prostě řešej, já to jako chápu, že se to asi nedá tam jako neustále povídat něco takvejmdle ignorantům no, ale zase jako na druhou stranu, pořád tam mám deset, deset jako lidí, který se chovaj normálně, že jo.*“

Maminka je nespokojená, protože má pocit, že děti se v předešlém roce i často neučily právě proto, že řešily výchovné problémy některých žáků. „*Tak jako určitou dobu ve škole můžu tomu (kázeňským problémům žáků) věnovat, ale (...)jako tak jako to se musí řešit mimo vy-, pro mě mimo vyučovací plán jo.*“ Maminka si myslí, že nemůžou doplácet na situaci dětí, které se drží a chovají slušně, i kdyby tam byly třeba jen dvě. Navrhuje řešení právě v **řešení kázeňských problémů po vyučování, nebo na mimořádné schůzce s rodiči problémových žáků.**

Zde je vidět, jak mají narušené vztahy v kolektivu, nejen mezi dětmi, ale i mezi dětmi a autoritami, učiteli, vliv na učební klima. V podstatě se potvrzuje, že ve třídě, kde jsou špatné vztahy, se nedá učit, a tedy ani nic naučit. Také se zde ukazuje, jaký může být tlak ze strany rodičů, aby se příliš času nevěnovalo jinam než výuce.

Maminka Petera se dále zmiňuje, že je hodně překvapená, jak je možné, že její generace, **ostatní rodiče se tak moc zaobírají, a tak moc intervenují a jakým způsobem, do problémů ve škole.** „*A vůbec nechápu, že (...) moje generace rodičů se s tím takhle páře jako, vůbec nechápu, kde k tomu došlo k tomudle hroznému zvratu jako, nevím.*“ „*tak nemůžu pochopit, že teď to takhle řešej jako třeba tydienty rodiče, že jako vy jste se určitě*

na ní špatně koukla a vaše je to vina vy se nad sebou zamyslete a to moje dítě je prostě.... já to nechápu jako tohle.“

I zde je vidět, že intervence, pokud probíhaly, tak v rovině individuální, ne na úrovni třídy. Z hlediska systémového se ukazuje úplná absence jakýchkoli postupů, což mělo za důsledek nejenom šikanu Lary, ale zdá se, že i některých učitelů, kteří v tom byli, jak už bylo řečeno, zcela sami. Nejen, že neměli oporu a zastání u jiného učitele (možná proto, že se báli svěřit), ale neměli zřejmě oporu ani ve vedení školy.

2.2.3 Sociometrie B3 ve třídě školy Chicago

Sociometrické šetření jsme zařadili pro rychlou orientaci ve třídním kolektivu. Braunova metoda pro nás zjišťovala to nejdůležitější. Po doplnění otázek na nešťastného a ubližovaného spolužáka a díky třídní hierarchii nám ukáže sociometrické hvězdy, děti oblíbené, děti přehlížené, tzv. šedou zónu, děti neoblíbené a děti odmítané.

Níže předkládáme výsledky z počítačového programu s našimi komentáři.

Tab. č. 4 Výsledky sociometrie B3 ve třídě školy Chicago

Kategorie	Výsledek	Percentil
Kladné pocity (°5-35)	16.41	85-90
Pocity bezpečí (°1-7)	2.65	75-80
Pocity přátelství (°1-7)	2.65	80-85
Pocity spolupráce (°1-7)	3.71	85-90
Pocity důvěry (°1-7)	3.53	75-80
Pocity tolerance (°1-7)	3.88	90-95
Kvalita kolektivu (0-5°)	3.12	55-60
Nešťastný žák	65%	60
Ubližovaný žák	53%	35-40
Do školy těším	82%	45-50
Někdo pomůže s problémy	94%	60-65
Problémy řešíme v klidu	53%	35-40

°je označena hodnota, které bylo ideální dosáhnout, tj. nejlepší výsledek

Výše v tabulce můžeme vidět číselné výsledky sociometrického dotazníku B3, jež jsou porovnávány s percentily získanými od samotných tvůrců dotazníku. Jedná se o vzorek cca 400ZŠ a 3000 respondentů. Tato data nebyla dosud publikována a my je získali na mailové vyžádání od spolupracovníků dr. Brauna. Přikládáme v příloze č. 4.

Žáci vnímají ve třídě hůře oblast bezpečí, přátelství apod., ale vzhledem k nižšímu počtu kladných odpovědí, zda je ve třídě nešťastný žák a ubližovaný žák a výraznému kladnému hodnocení, že mají někoho, kdo jim pomůže s problémy, jim vyšel celkově lepší výsledek v hodnocení kvality kolektivu.

Tyto výsledky budeme více komentovat ve srovnání s výsledky školy Beverly v kapitole věnované srovnání škol. Zde uvádíme pro úplnost.

Třída: 9. C

Počet žáků: 23

Počet přítomných: 17 (74%) – při měření v této třídě klesl počet přítomných dětí pod 80%, což mohlo snížit validitu měření.

Třídní hierarchie

15 - Harry (4), Petty (10),

13 - Ann (13),

12 - Nela (18),

11 – Joe (9),

10 - Susan (22),

6 - Jessica (23),

5 - Johny (7),

4 - Peter(5),

3 - XX (15), Torry (19),

2 - Jim (3), Peggy (14),

-----16 (70%) / 7 (30%)-----

0 - XY(1), Moly(16), XY (17)

(17),

-1 - XY (2), Lucy (11),

-2 - Jane (21),

-4 – Jack (6),

-13 – XY (8), Alic (20),

-49 – Lara (12),

Z hierarchie je vidět, že Lara se jednoznačně propadla na úplné dno třídní hierarchie. Je zajímavé, že hlavní, kdo proti Laře zbrojil, Jack, se také nachází v spodní části hierarchie, tedy mezi neoblíbenými dětmi.

Nešťastní žáci:

13x Lara (12), Důvody: Naváží se do ní. Nemá tu nikoho, s kým by si dobře rozuměla. Je o přestávce šikanována. Myslí si, že jí šikanujeme, ale ona vůbec nemá ponětí, o čem mluví. Jak se chová ona k nám, chováme se mi k ní. Protože je rozmazlená a my se k ní tak nechováme. Nemá skoro žádné kamarády, to mě mrzí. Šikana ze strany více spolužáků. Protože se jí ostatní posmívají.

Ubližování žáci:

11x Lara (12), Důvody: Slabší. Je sama sebou. Je jiná než ostatní. Fyzicky ne, občas psychicky. Nevím, je slabší. Je slabší. Ne přímo, že ji ubližují, ale nepřijímají ji. Zaslouží si to, nechová se k nám hezky. Šikanují kvůli jejímu vzhledu, a učení. Zvuky, poznámky a jiné provokování.

Protože nevypadá jako ostatní. Špatně snáší stres při testech a vycházela dobře s bývalou třídní. Je jiná než ostatní. Já ji ignoruji, nebavím se s ní.

Žáci jednoznačně označili Laru jako slabší člunek v kolektivu, jako žáka, který je ve třídě nešťastný a ubližovaný. Z některých uvedených důvodu se může zdát, že si Lara za své postavení může sama, např. „jak se chová ona k nám, chováme se mi k ní“. Nebo, „protož je rozmazlená a my se k ní tak nechováme“. Další časté zastoupení důvodů je prosté, je „jiná“. Objevuje se zde ještě další zajímavý důvod, a to, že vycházela dobře s bývalou učitelkou.

2.2.4 CCQ Chicago

Komunikační klima mezi učitelem a žáky - dotazník CCQ

Jak již bylo řečeno, pro zjišťování většinového pohledu dětí na třídní učitelku byl použit CCQ (příloha č. 6) dotazník komunikačního klimatu mezi učitelem a žáky. (Lašek, J. 2001) Jedná se o 17 ti položkový dotazník, kdy 8 výroků obsahuje tvrzení, která charakterizují suportivní klima a 9 výroků, které charakterizují defenzivní klima. K hodnocení výroků se používá Lickertovská škála, v tomto případě pěti položková. Lašek vypočítal tzv. S/D koeficient (8:9, nebo 40:49). Tento SD koeficient s nominální hodnotou 0.8888 lze považovat za hranici suportivita/defenzivita.

Tab. č. 5 Komunikační klima mezi třídou a třídní učitelkou Chicago

Škola	Komunikační klima ve třídě s TÚ	Standardní odchylka
Chicago	SK29,74 DK21,69	

	SD 1,3711	0,8658
Lašek průměr	SK23,84 SD27,57	6,81 5,36
SD koeficient dle Laška	0.8888	

Chicago vykazuje extrémně kladné hodnoty v porovnání s SD koeficientem až v pásmu 8 standardních odchylek.

Tyto výsledky korespondují s výpověďmi informantů o třídní učitelce. Paní učitelka je oblíbená, žáci ji mají rádi pro její partnerský přístup, ochotu s nimi komunikovat, snahu porozumět dětem a vyjít jim vstříc.

2.2.5 OSDQ-RS CHICAGO

Podrobnější popis tohoto dotazníku naleznete v teoretické části věnované tématu klima školy. Nyní uvedu výsledky pro školu Chicago spolu ve srovnání s Laškem (1991) a Urbánkem (2008).

Tabulka č. 6 Výsledky šetření klimatu učitelských sborů – srovnání Chicago

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	OPEN
Průměr Urbánek 2006 (47 ZŠ;N=1070) S	19,9 4,2	17,3 3,3	26,4 4,2	10,9 2,8	8,8 2,5	18,81 8,9
Průměr Lašek 2001 (6 SŠ; N=150) s	19,96 5,25	16,28 3,14	23,46 4,18	9,98 2,76	8,51 2,59	17,27 9,46
Chicago <i>N= 21</i>	23,61	16,95	28,28	9,24	8,86	25,7

s	3,04	2,99	3,88	1,30	2,03	6,7
---	------	------	------	------	------	-----

Z výsledků je patrné, že výrazné odchylky od norem Laška a Urbánka se objevují v oblasti PSB a TEB. Zejména díky vysokému skóre v oblasti ředitelova suportivního chování, vysokému nasazení učitelů do práce při zachování relativně nízkého výsledku mapující učitelovi frustrace, vyšel celkový index otevřenosti školy Chicago v nadstandardní hodnotě. Pásmo běžných hodnot naleznete v příloze č.11.

Vyjádření učitele ve škole Chicago

Vyjádření učitele ke školnímu prostředí z výše uvedených hledisek není explicitně zachyceno v žádném ze tří rozhovorů. Je to dáno zejména tím, že s touto třídní učitelkou bylo vedeno mnoho rozhovorů mimo záznam (paní učitelka byla velmi sdílná a ptát se ji znovu na to, co již pověděla v neformálních rozhovorech, nebylo vhodné) a toto téma se tím hodně odčerpalo právě v těchto rozhovorech. Třídní učitelka se vyjadřovala k osobě ředitele ve smyslu, že hodně stojí na straně dětí a že je to někdy na úkor věci samotné. Uvádí příklad, kdy děti (výše sledované třídy) sepsaly proti bývalé třídní učitelce petici (mluví o tom maminka Petera) za její odchod a pan ředitel na ní refletoval. Současně ale popisuje i situaci, kdy jeden z kantorů fyzicky napadl žáka za velmi nevhodné chování a pan ředitel se postavil na stranu kantora. Paní učitelka vidí velké klady v kvalitě učitelského sboru, který vnímá v podstatě jako velmi přátelský a kolegiální.

2.2.6 Shrnutí a závěry Chicago

I v rámci shrnutí a závěrů pro školu Chicago se pokusíme odpovědět na dílčí výzkumné otázky.

Jak vnímají situaci ve třídě žáci, učitelé a rodiče? Jaké momenty byly významné?

Jak aktéři interpretují dění ve třídě a jeho důvody? Jaký má podle nich smysl?

Jaké byly intervence ze strany školy, učitelů ve škole?

Jaké byly intervence ze strany žáků a rodičů?

Jak se situace vyvíjela během sledovaného časového období?

Jak k řešení složitých sociálních situací ve škole podílejí rodiče (ve smyslu, jak spolupůsobí na vznik, rozvoj a řešení)?

Jaké souvislosti jsou významné pro rozvoj šikany na úrovni školy a třídy?

Třída Chicago mi byla třídní učitelkou představena jako komplikovaná třída, kde se v osmé třídě vyhrotil konflikt s bývalou třídní učitelkou, která nakonec odešla ze školství pryč.

Ve třídě školy Chicago stála na okraji třídy dívka jménem Lara. O této skutečnosti mi třídní učitelka neřekla s tím, že to nevěděla, protože třídu do té doby neměla na výuku po hromadě, a tudíž ji nemohla správně „nacítit.“ Bohužel se později ukázalo, že **třídní učitelka musela o situaci vědět**, protože ještě před úvodním setkáním výzkumníka se třídou se stala situace, kdy Lara probodla Jackovi tužkou ruku. Když se situace prošetřovala, ukázalo se, že **Jack Laru dlouhodobě psychicky obtěžuje, vysmívá se jí, nadává, provokuje ji**. Sociometrické šetření potvrdilo vyčlenění Lary a její umístění nejnižší v třídní hierarchii. Když jsme dětem sdělovaly výsledky sociometrického šetření, a upozornily je, v jaké míře označily některého ze svých spolužáků jako ubližovaného a osamoceného, děti mlčely. Spolu s třídní učitelkou jsme se s dětmi snažily hovořit a zjistit, jak to na ně působí, co si o tom myslí a zda by s tím šlo něco dělat. Některé děti se vyjadřovaly, že je to mrzí, že se někdo ve třídě cítí tak moc špatně a byly ochotné se podílet na nápravě situace. Výsledkem této krátké intervence bylo, že by si nikdo neměl ve třídě úmyslně ubližovat, že legrace končí tam, kdy druhé straně fórek nepřijde vtipný apod. Překvapivý postoj zaujal Jack, který otočil o 180 stupňů od doby, kdy se při skupinovém setkání výzkumníka se třídou výrazně stavěl proti Laře a dokonce proti ní nechal na zmiňovaném setkání hlasovat. O Laře se najednou začal na setkání vyjadřovat tak, že je to fajn holka a že proti ní nic nemá.

Jack sám sebe považuje za bezproblémového žáka, který se snaží s učiteli vycházet a absolutně odmítá nařčení, že by Laru šikanoval. Vnímá situaci tak, že ze sebe Lara dělá trochu chudinku (vynucuje si pláčem lepší podmínky pro psaní písemných prací) a on lítost nesnáší. Sám prošel v životě těžkou ztrátou, kterou musel překonat, vyrovnat se se smrtí

otce, který mu zemřel, když byly Jackovi 4 roky. Jack sám uvádí, že má s šikanou vlastní zkušenost, kdy on sám byl obětí a možná i to byl důvod, že přešel do jiné, této školy (v 6. ročníku).

Peggy také hovoří o vlastní zkušenosti s šikanou v nižších ročnících a Laru v některých momentech považuje za stejný „případ“. Stejně jako Peggy není Lara moc komunikativní typ a raději si o přestávkách čte a nezapojuje se do třídního dění. Peggy se domnívá, že krom toho, že Lara před písemkami má tendence plakat, pro což se spolužáci domnívají, je jí nadřžováno, vyčleňuje se Lara i tím, že se sama straní. Peggy se s Larou kamarádí, patří do skupiny, která Laru toleruje.

Stejně tak Peter patří k dětem, které Laru tolerují. I on upozorňuje na Lary „zvláštnosti“ a vnáší do nich další vhled. Upozorňuje na některé „nechuťárny“, které Lara dělá. Např. popisuje situaci, kdy si Lara trhá vlasy, které mu padají do sešitu, když vedle ní sedí.

Jane přichází do této třídy zkraje osmého ročníku. Přichází ze školy, kterou hodnotí jako špatnou, nesedli jí spolužáci, kteří stále dělali nějaké hlouposti. Tuto třídu vnímá jako dobrou a rychle si zvykla. Třídu vnímá jako rozkouskovanou na party, které si vzájemně ale moc nevadí. Při společném setkání zkraje roku, kdy se proti Laře obrátila takřka celá třída, Jane byla snad jediná, která se veřejně zastala Lary. I nyní se vyjadřuje k situaci slovy, že neví, co proti ní ostatní měli a proč Laru nedokáží respektovat. Jako hlavního aktéra výpadů proti Laře označuje Jacka s tím, že si ale myslí, že je možné, že si to Jacka ani nemusí uvědomovat, že to svoje jednání vůči Laře může brát jako škádlení.

Lucy se k situaci zkraje školního roku vyjádřila tak, že nikdy během školní docházky nepatřila k těm silným skupinkám, a když se zkraje roku strhla během společného setkání ta vlna odporu k Laře, přidala se na stranu těch silných, aby si to alespoň jednou vyzkoušela. Udělala to i přesto, že se před tím s Larou bavila, kamarádila a že tento svůj odstup od Lary vnímala, jako že jí hodila přes palubu. Chtěla si prostě zkusit, jaké to je, jednou patřit k těm silným, těm, co mají navrch. Velice brzo ale svůj postoj přehodnotila a opět se s Larou začala kamarádit. I Lucy potvrzuje, že bývala třídní učitelka Laře stranila a že to bude jeden z hlavních důvodů, proč si zneprátelila děti ve třídě, jak tedy bývalá třídní, tak i Lara. Jako hlavního tvůrce útoků na Laru označuje Lucy Jacka.

Maminka Petera se sama zmiňuje o Laře, se kterou se její syn zná, protože spolu jezdili na vodu. Popisuje, že děti se mohou domnívat, že si Lara svým počínáním zabezpečuje lepší podmínky. Ona osobně má pochopení pro situaci Lary (ví, že je její maminka nemocná) i se údajně snaží svůj pohled nabídnout synovi, ale považuje ho za těžko předatelný, protože vnímání dětí považuje za černobílé. Současně se zmiňuje o tvrzení třídní učitelky, které pronesla na třídních schůzkách, a to, že Lara má svůj svět. Nechápe, co toto tvrzení má vysvětlovat anebo ospravedlňovat a nelíbí se jí to. Tyto informace má od syna, o kterém se vyjadřuje, jako o „sociální pracovníci“ a charakterizuje ho, že špatně snáší nespravedlnost, kterou on, ale i ostatní žáci cítí z chování učitelů vůči spolužačce Laře.

Z výpovědí účastníků hloubkových rozhovorů se lze domnívat, že jeden z důvodů (možná zástupných), proč byla Lara třídou odmítána, byla skutečnost, že se na Lary stranu stavěla bývalá třídní učitelka, kterou ale třída neměla ráda, a nakonec ji ze školy vystrnadila. Dokonce by se dalo uvažovat o tom, že třída v určité fázi bývalou třídní učitelku šikanovala.

Dalšími důvody pro odmítání Lary byl její pláč před písemkami, který byl považován za vynucovací nástroj výhod. Třídní učitelka v rozhovoru zmiňuje i problémy v komunikaci, kdy Lara hlasitě kýchá, neurvale se ptá, když něčemu nerozumí, otázkou „cooo?“ apod. Z vlastního pozorování je potřeba doplnit, že Lara se liší i vzhledem od ostatních dívek jejího věku v této třídě. Chodí v unisex nemoderním oblečení, nosí brýle, rovnátka a často sedává sama s knihou.

Lara svou školní docházku hodnotí jako problematickou. Zejména přestup na druhý stupeň, kdy vzpomíná, že v šestém ročníku to bylo ještě dobré, že si děti hledaly své místo a daly jí zatím pokoj. Od sedmého ročníku vnímá intenzivně, že se stává cílem posměchu a provokací, které vychází zejména od Jacka. Lara nechápe, co proti ní děti mají, nerozumí tomu, proč si vždycky vybírají ji. Sama říká, že nikomu nic nedělá a čte si, tak nechápe, co komu vadí.

Analýza přístupu třídní učitelky (a metodicky prevence v jedné osobě) k situaci vyčleňování

Za způsoby zacházení ze strany školy budeme uvažovat způsoby zacházení třídní učitelky s touto skutečností.

Ve chvíli, kdy se třídní učitelka dozvěděla, jak proběhla úvodní skupinová práce se třídou a že se ukázalo a následná sociometrie potvrdila, že je Lara ve třídě značně vyčleňovaná, považovala třídní učitelka situaci za vážnou a chtěla jí řešit. Nechtěla do situace zapojovat nikoho zvenčí, chtěla situaci řešit vlastními silami, popř. s pomocí výzkumníka. **Třídní učitelka souhlasila, že bude přítomna během sdělování výsledků sociometrie dětem, kde bude první možnost v této situaci intervenovat. Třídní učitelka také vedla výchovné rozhovory s hlavním podezřelým z iniciací útoků na Laru, Jackem.**

Současně **sama třídní učitelka se snažila během školního roku intervenovat u Lary způsobem, aby umírňovala její psychickou labilitu a nedocházelo k tomu, aby se i nadále Lara před písemnými pracemi rozplakávala.** Stejně tak třídní učitelka intervenovala u Lary, když se nevhodně projevovala, např. hlasitě kýchala, což byl také jeden z důvodů, kdy se dětem stávala nepříjemnou a nevhodně na sebe upozorňovala. Současně třídní učitelka popisuje, jak neverbálně, ale i verbálně usměrňuje Jacka, když vidí, že má tendenci Laru zesměšňovat.

Během školního roku se situace ve třídě s Larou velmi zklidnila.

Jak je vidět, zde třídní učitelka alespoň participovala při skupinové práci, kdy se žákům sdělovaly rámcové výsledky sociometrie, a byla snaha o skupinovou intervenci. Nicméně i v této třídě převažovaly výhradně intervence v individuální rovině, nad intervencí v rámci třídního kolektivu, potažmo učitelského sboru a vedení školy.

2.3 Porovnání škol Beverly a Chicago

Z dosud popsaného je patrné, že v obou třídách se objevila jistá podoba šikany a ani v jedné třídě není dobrá vztahová situace mezi žáky. Popsali jsme si situaci nejvíce postižených dívek, vztahy ve třídě, formy intervence, a to z perspektivy rodičů, učitelů i spolužáků.

Přestože je situace ve třídách z hlediska výskytu šikany podobná, přesto je situace v obou třídách odlišná. Nyní se podíváme na hlavní rysy obou situací. Na podobnosti, jež některé je možné zobecňovat v případech šikany, ale i rozdíly, kteří zpřesňují obraz obou tříd, jejich vývoj až po současný stav. Začneme s výsledky sociometrie.

2.3.1 Sociometrie B3

Tab č. 7 Srovnání dílčích výsledků sociometrických dat Beverly a Chicago

Kategorie	Beverly		Chicago	
	Výsledek	Percentil	Výsledek	Percentil
Kladné pocity (°5-35)	11.86	30-31	16.41	85-90
Pocity bezpečí (°1-7)	1.67	14-15	2.65	75-80
Pocity přátelství (°1-7)	2	35	2.65	80-85
Pocity spolupráce (°1-7)	2.52	30	3.71	85-90
Pocity důvěry (°1-7)	2.9	44	3.53	75-80
Pocity tolerance (°1-7)	2.76	40-45	3.88	90-95
Kvalita kolektivu (0-5°)	2.81	35-40	3.12	55-60
Nešťastný žák	76%	75-80	65%	60
Ubližovaný žák	57%	40-45	53%	35-40
Do školy těším	81%	45	82%	45-50
Někdo pomůže s problémy	81%	15-20	94%	60-65

Problémy řešíme v klidu	52%	35-40	53%	35-40
----------------------------	-----	-------	-----	-------

°je označena hodnota, které bylo ideální dosáhnout, tj. nejlepší výsledek

Pro srovnání výsledků sociometrie jsme vybrali části dotazníku, které sledují tzv. kvalitu kolektivu a kladné pocity ve třídě.

Kladné pocity ve třídě jsou vypočítávány z otázky č. 6, kde se na škále 1 až 7 kroužkuje subjektivní míra pocitu bezpečí, přátelství, atmosféry spolupráce, důvěry a tolerance. Čím nižší číslo žák zakroužkuje, tím lépe.

Kvalita kolektivu se počítá z otázky č. 4, která zjišťuje, zda je ve třídě nešťastný a ubližovaný žák, zda se žák do školy těší, zda mu někdo pomůže s problémy a zda řeší ve třídě problémy v klidu.

Výsledky jsme sepsali do tabulky výše a použili k interpretaci dat percentily, které jsme získali z připravovaných materiálů k publikaci pod bývalým Institutem pedagogicko-psychologického poradenství, viz příloha č. 9.

Z výsledků je patrné, že třída školy Chicago dopadla významně hůře, než třída školy Beverly v oblasti tzv. kladných pocitů ve třídě. Tento rozdíl je tak velký až jsme v jednu chvíli uvažovali, zda si děti nespletly způsob, jak správe kroužkovat, tj. že jedna je nejlépe, sedm nejhůře. Při zadávání testů jsem opakovaně vysvětlila, jakým způsobem kroužkovat otázku a ještě v průběhu se ujišťovala, zda žáci dobře pochopili. Při individuálním přepisování dotazníku do PC programu jsem zjistila, že v jednom případě dítě zakroužkovalo u škály míra spolupráce a lhostejnosti číslo šest a ještě do komentáře uvedlo, že „Jakkoli hrozně to zní, ve třídě je vlastně atmosféra docela v pohodě. Vládne tu taková klidnější lhostejnost...“ Tedy panoval soulad mezi kroužkováním a komentářem.

Dále při individuálním zkoumání jednotlivých dotazníků bylo zjistitelné, že děti značně negativněji než třída školy Beverly, kroužkují oblasti spolupráce, důvěry a tolerance.

Oblast kvality kolektivu nevykazuje tak markantní rozdíly. Rozdíly jsou zde menší, ale opět překvapující je, že zde má lepší výsledky třída školy Chicago. Komentáře⁴, které žáci mohli připojit k dotazníkům, nás přiklání k verzi, že žáci zadání a způsob kroužkování pochopili dobře, tudíž považujeme výsledky za validní.

Jednoduše lze shrnout, že přestože vyšla škola Chicago výrazně hůře v oblasti tzv. kladných pocitů ve třídě, vyšla lépe v oblasti tzv. kvality kolektivu.

Když bychom měly tato čísla uvést v život, můžeme se začít ptát, jak je možné, že žáci ve třídě Beverly mohou prožívat tak kladné pocity ve třídě při vědomí, že tři čtvrtiny žáků uvádí, že ví, že je ve třídě nešťastný žák? A na jeho neštěstí se značná část žáků podílí...

Můžeme se ptát, jak je možné, že třída školy Chicago (nejen) ve srovnání s třídou Beverly získá v oblasti kladných pocitů ve třídě tak mizerné výsledky, ale přitom v oblasti kvality kolektivu vyjde nadprůměrně dobře?

Z tabulky můžeme vidět, že třída v Chicagu si zlepšila průměrnou hodnotu díky nižší kladné odpovědi na otázku, zda je ve třídě nešťastný žák a díky vyššímu procentu kladné odpovědi na otázku, někdo mi pomůže s problémy.

I když vezmeme v úvahu, že se dotazníkového šetření ve třídě školy Chicago zúčastnilo 74% (doporučováno je 80%) respondentů, tedy vzniká pochybnost, zda by při počtu 80% se výsledky zásadně nezměnily, lze hypoteticky tuto skutečnost konstruovat.

Aby byla zajištěna víc jak 80% účast, museli by se šetření v Chicagu zúčastnit právě 2 žáci navíc – to bychom se pohybovali kolem 82% účasti, a to je o cca 1% více než v Beverly. Kdyby tito žáci měli zhoršit průměr kvality kolektivu, museli by v otázce 4 několikrát chybovat. Tato skutečnost je pravděpodobná.

Nicméně i tak by zůstal propastný rozdíl mezi prožíváním kladných pocitů u třídy školy Beverly a hodnocením kvality kolektivu třídy Beverly ve srovnání se školou Chicago.

⁴ „Myslím, že jsme dobrý kolektiv“, přičemž sám kroužkuje na škálách v pořadí bezpečí, přátelství, spolupráce, důvěra, tolerance hodnoty 3, 1, 4, 3, 4. Další komentář: „I když se nebavíme všichni se všema, jako kolektiv jsme dobřej“ a kroužkuje 1,4,5,4, 6. Již uváděný komentář, „jakkoli hrozně to zní, ve třídě je vlastně atmosféra docela v pohodě...“ a kroužkuje 2, 4, 6, 4, 3.

Jinými slovy, u třídy školy Chicago lze více předpokládat očekávanou přímou úměru, čím hůře se ve třídě cítím, tím horší kvalita kolektivu bude, nebo opačně, čím lépe se cítím, tím lepší kvalita kolektivu bude.

Kvalita kolektivu u třídy Beverly vyšla mezi 35-40 percentilem, což znamená, že jen 35-40 procent je na tom hůř, resp. 60-65% tříd na tom bude lépe než třída Beverly.

Přitom v oblasti kladných pocitů vychází třída Beverly silně nadprůměrně dobře, nachází se na 30-31 percentilu, tj. jen 30-31 procent tříd na tom je lépe.

Lze se domnívat, že ve třídě Beverly může být dobrý výsledek v oblasti kladných pocitů dán tím, že žáci jsou na „kvalitu kolektivu“ již zvyklí, mají a znají své místo ve třídě a jsou v tom nějak spokojeni. Také by to mohlo být zrcadlo popírání problémů v této třídě již od úrovně metodicky prevence a třídní učitelky. Bylo žákům koneckonců řečeno, že je ve třídě vše v pořádku.

Paradoxně by pak mohly horší výsledky ve třídě Chicago značit jistý (zdravější, pravdivější) náhled na situaci ve třídě, což by pro následné případné řešení byla nadějnější situace.

2.3.2 Dotazníky CCQ a OCDQ-RS

Výsledky dotazníku CCQ

Tab. č. 8 Výsledky komunikačního klimatu s třídní učitelkou ve srovnání Beverly a Chicago

ŠKOLA	Komunikační klima ve třídě s TÚ	Standardní odchylka
Chicago	SK29,74 DK21,69 SD 1,3711	0,8658
Beverly	SK23,26 DK26,68 SD 0,8718	0,2687
Lašek průměr	SK23,84 SD27,57	6,81 5,36
SD koeficient dle Laška	0,8888	

Z porovnání výsledků je patrný enormní rozdíl mezi jednotlivými školami, resp. třídami. Třída A školy Beverly se nachází přesně na rozhraní mezi suportivním a defenzivním klimatem. Třída B školy Chicago vykazuje extrémně kladné hodnoty v porovnání s SD koeficientem až v pásmu 8 standardních odchylek.

Suportivní klima se vyznačuje jasnou, srozumitelnou, jednoznačnou komunikací, jen výjimečnými nedorozuměními a efektivním vzájemným nasloucháním.

Defenzivní klima je charakteristické vysokou mnohoznačností předávaných informací, skrýváním vlastního myšlení a cítění, neefektivním vzájemným nasloucháním a velkými komunikačními nedorozuměními.

Pro vzájemné vztahy z defenzivního klimatu dále vyplývá, že ten (učitel) který navozuje dominantní klima, se setkává na druhé straně od submisivních komunikačních partnerů (žáků) s používáním různorodých obraných reakcí, které mají ochránit jejich „já“. Takoví žáci podvádí, lžou, mohou vytvářet aliance proti dominantnímu učiteli. Mohou také využívat dobré stránky učitele podlézáním, nebo naopak rezistencí vůči jeho požadavkům.

V suportivním komunikačním klimatu jsou žáci spokojenější a učitelovy pozitivní promluvy je více motivují k větší sociální aktivitě a mají menší absenci než žáci v defenzivním komunikačním klimatu.

Třída ve škole Chicago vykazuje extrémně kladné výsledky, které korespondují s výpověďmi informantů o třídní učitelce. Paní učitelka je oblíbená, žáci ji mají rádi pro její partnerský přístup, ochotu s nimi komunikovat, snahu porozumět dětem a vyjít jim vstříc.

Třída ve škole Beverly vykazuje ve srovnání s třídou ve škole Chicago značně nižší suportivní klima, vzhledem k běžnému průměru se jedná o výsledek hraniční, což opět souhlasí s výpověďmi žáků na konto třídní učitelky, jež jsou rozporuplné.

Tyto výsledky jsou vlastně v logice věci. Vztahy žáků a třídních učitelek jsou v obou třídách velmi rozdílné. Zatímco třída Chicago je srozumitelná, potvrzuje to, co již víme z rozhovorů o otevřeném a dobrém vztahu dětí a učitelky, třídy Beverly se jeví ambivalentní. Třídní učitelka se staví přátelská (ale jen 5 dětí z 19 se vyjadřuje, že cítí, že se učitelka zajímá o jejich problémy, viz otázka č. 5), příjemná a řešící, ale často mlží, má oblíbence mezi dětmi (potvrzuje otázka č. 2) a rodiči, nechce řešit konflikty ani celkové vztahy ve třídě. Snaží se být se všemi zadobře, což nevede ke zlepšení situace, jen ke zmatení dalších aktérů.

Pro zajímavost přikládám do přílohy č. 10 výsledky dotazníku v konkrétních otázkách spolu s odpověďmi. Zeleně jsou zvýrazněny otázky týkající se defenzivní zóny komunikačního klimatu. Odpovědi jsou velmi zajímavé a výrazně se shodují a s výpověďmi žáků z hloubkových rozhovorů, takže by se dalo říci, že dotazník CCQ byl velmi dobrou volbou pro dokreslení pohledu na komunikaci mezi učitelem a třídou, ale současně jak vidím, dobré

komunikační klima mezi učitelem a žáky ještě neznamená, že toto samo o sobě dokáže zabránit šikaně ve třídě.

U žáků školy Beverly stojí, krom jiného, v konkrétních odpovědích za povšimnutí, že v 15 ti otázkách ze 17 ti žáci uváděli, že třídní učitelka Beverly měla oproti učitelce z Chicaga vyšší zastoupení u odpovědi „někdy ano, někdy ne“. Domnívám se, že i tato odpověď reflektuje a koresponduje s ambivalencí, nečitelností, kterou žáci vůči učitelce popisovali.

Klima učitelských sborů - dotazník OCDQ-RS

Na konci školního roku ve škole Chicago a v říjnu následujícího roku ve škole Beverly byl pak sejmuto dotazník na klima učitelského sboru OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary; autoři Kottkamp Robert, B. - Mulhern John, A. - Hoy Wayne, K. Zrutgers University, USA, 1995)

Výsledky OCDQ-RS za jednotlivé školy

Výsledky šetření přinesly zajímavé informace, zejména pak v komparaci pojednávaných škol a vzhledem k výpovědím informantů a pozorování výzkumníka.

Níže uvádíme výsledky za jednotlivé zkoumané školy. Numerické výsledky jednotlivých oblastí a celkový index otevřenosti klimatu (IO) následně srovnáváme s výsledky Laška a Urbánka, viz tab. č. 9.

Komparace výsledků škol Beverly a Chicago

První dvě oblasti ředitelovo suportivní a direktivní chování vyšly v obou školách velmi podobně a ve srovnání s Laškovými výsledky (Lašek, 2001), jím stanovenými průměry (viz tabulka č. 9), vyšly statisticky významné rozdíly. Což je dáno nejspíš i tím, na jaké populaci Lašek průměry dělal, jednalo se totiž o školy střední. Oproti tomu Urbánkovy průměry (Urbánek, 2008) se v oblasti TEB blíží našim výsledkům a rozdíly nejsou tak markantní.

Tabulka č. 9 Výsledky šetření klimatu učitelských sborů – srovnání Beverly a Chicago

	PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	OPEN
Průměr Urbánek 2006 (47 ZŠ;N=1070)	19,9	17,3	26,4	10,9	8,8	18,81
s	4,2	3,3	4,2	2,8	2,5	8,9
Průměr Lašek 2001 (6 SŠ; N=150)	19,96	16,28	23,46	9,98	8,51	17,27
s	5,25	3,14	4,18	2,76	2,59	9,46
Chicago <i>N= 21</i>	23,61	16,95	28,28	9,24	8,86	25,7
s	3,04	2,99	3,88	1,30	2,03	6,7
Beverly <i>N=43</i>	23,26	17,49	30,95	13,91	8,26	22,81
s	2,94	3,43	4,23	2,79	2,15	9,55

U školy Beverly je markantní hodnota v oblasti učitelova angažovaného chování, což koresponduje s takřka stoprocentní návratností dotazníků (ze 46 rozdaných dotazníků se vrátilo 43).

Lze uvažovat o efektu principu „odpovídám, co by se líbilo“, oproti tomu ve stejné škole jsou i vysoké hodnoty v oblasti učitelových frustrací, kde dosahují statisticky významnému rozdílu ($t(62) = 7,26; < 0,0005$) mezi populacemi, tj. mezi populacemi školy Chicago a Beverly. Tudíž lze předpokládat, a potvrzují to i výpovědi učitelů, že nasazení pedagogů ve škole Beverly je nadstandardní a současně s nasazením také rostou učitelovy frustrace, což v konečném důsledku celkové klima, index otevřenosti školy, oproti škole Chicago zhoršilo.

Ve škole Chicago vychází učitelovo angažované chování v porovnání s Beverly jako menší (čemuž také odpovídá návratnost dotazníků, kdy se z 28 rozdaných dotazníků vrátilo jen 21), ale v porovnání s měřením Laška a Urbánka je hodnota vyšší. Při nižší průměrné hodnotě učitelových frustrací než u Laška a Urbánka a při vysoké hodnotě PSB suportivního chování ředitele a při zachování nízké učitelovy frustrace dochází škola k nejvyšší hodnotě indexu otevřenosti školy.

Lze tedy uvažovat, že vysoká učitelova angažovanost při zachování průměrné učitelovy frustrace, spolu s vyšší průměrnou hodnotou ředitelova suportivního chování, přináší optimální výsledek. Jak toho ale docílit? Jak zachovat emoční pozitivitu při vysoké zátěži, která je spojená s vyšší mírou učitelovy angažovanosti? Z výpovědí učitelky ve škole Chicago vyplývá, že vnímá v podstatě velmi dobré vztahy v učitelském sboru. Toto zjištění koresponduje s naměřenou hodnotou v oblasti TIB, učitelovo intimní chování. Přestože se s ním nekalkuluje ve vzorci IO, lze se domnívat, že právě tato oblast může učitelům přinášet větší „lehkost bytí“.

2.3.3 Porovnání škol Beverly a Chicago ve vztahu k fenoménu vyčleňování

Níže v textu porovnám vybraná témata, která jsem vygenerovala a následně interpretovala v rámci procesu zpracování tematické analýzy.

Postoj školy ke zjištění, že je ve třídě výrazně vyčleňován žák

(tím uvažujeme postoje těch, kteří se s fenoménem vyčleňování dostali do kontaktu, tj. třídní učitelka, školní metodička prevence, zástupce ředitele)

Škola Beverly

Škola Beverly odmítla nazvat vyčleňování Simony jako šikanu, jako hlavní důvod metodička uvádí, že v popisu klinického obrazu vztahů ve třídě, zejména vztahu a chování spolužáků k Simoně chybí samoučelnost agrese. Třídní učitelka jako důvod pro neoznačení útoků na Simonu jako šikanu uvedla, že Simona není slabá, že se může bránit. Změnit názor a kvalifikaci situace školu nepřiměly ani výsledky sociometrie, které jasně potvrdily výrazné vyčlenění Simony a takřka **66% žáků** (13 z 21 přítomných) uvádí, že je ve třídě nešťastný žák. V případě Simony ji jako nešťastnou uvedlo 13 žáků z 21, 1 žák uvedl Davida. Jako ubližovanou Simonu uvedlo 7 žáků, Davida pak uvedli 3 žáci a jeden žák uvedl Jiřinu. Celkem 52% z 21 přítomných uvádí, že je ve třídě ubližovaný žák.

Škola Chicago

Třídní učitelka reagovala na zjištění vyčleňování Lary lehkým šokem, kdy bylo patrné, že situaci chce řešit, ale má obavy, že se o třídě bude špatně mluvit. Další její obava plynula z pochybností, jak správně má situaci řešit, a proto se obrátila na výzkumníka, po kterém chtěla pomoc – nechtěla nikoho zvenčí. Pro srovnání, Laru uvedlo jako nešťastnou **13 žáků ze 17 přítomných (76%)** a jako ubližovanou **11 žáků ze 17 přítomných (65%)**.

V obou školách bylo patrné jisté překvapení, když jsem označila situaci za šikanu. Byla také u obou škol patrná silná tendence k utajování, což je možná výrazným rysem v kultuře českých škol. Spolu s pochybností nad kompetencemi situaci řešit je pak tendování k popírání, nebo „zametání pod koberec“, jen málo překvapivé.

Formy ubližování

Škola Beverly

Ve škole Beverly se jako agresivní chování nejčastěji dlouhodobě uplatňovaly pomluvy, posmívání, nezvaní na společné akce, provokování, popř. urážení a kyberšikana, a to až už ve formě tvorby webových stránek, kde se posmívají a urážejí oběti, nebo svolávání se přes internet a domlouvání se na Simonu (Davida).

Škola Chicago

Ve škole Chicago se Laře nejvíce (a dlouhodobě) ubližovalo provokováním, posmíváním, pomlouváním, nabádáním ostatních proti jednomu a děláním věcí naschvál, o kterých se ví, že „vadí“.

Intervence školy při zjištění vyčleňování žáka

Škola Beverly

Lze se domnívat, že právě nesprávná kvalifikace toho, co se ve třídě dělo předurčila další vývoj.

Metodička se sešla s maminkou Simony a posléze i se Simonou, na setkání jim vysvětlila, že se neděje nic špatného, pojmenovala situaci jako zkoušení rolí. Současně během tohoto setkání metodička v podstatě přenesla „vinu“ na Simonu s tím, že si za to do určité míry může sama tím, že nosí kožené kalhoty, a proto musí očekávat tyto reakce. Že by si to měla uvědomit.

Metodička i před třídou uvedla, že se ve třídě neděje nic nenormálního, Jarmile zakázala o situaci jako o šikaně mluvit, a tím celou věc uzavřela.

Třídní učitelka během sdělování výsledků sociometrie žákům zarytě mlčela, k ničemu se nevyjadřovala. Kdyby bylo po jejím, výsledky sociometrie žákům ani nesděljuje. Když měla

proslov před třídou, že se jí jejich chování nelíbí, pro některé posluchače vyzněl tak, že si Simona stěžovala. Simona však tuto intervenci považovala za zdařilou, protože se nikdo nejmenoval.

Domnívám se, že intervence probíhala takto chaoticky, neobratně, s žádným jasným cílem právě proto, že byl problém hned na začátku popřen. Vlastně lze říct, že cílem intervence nebylo zastavit šikanu, ale přesvědčit zainteresované osoby, že se nic neděje a to, co se děje, že je normální.

Škola Chicago

Třídní učitelka mluvila opakovaně s Jackem jako hlavním iniciátorem útoků na Laru. Během seznamování dětí s výsledky sociometrie jednoznačně uvedla, že se jí situace nelíbí a že není v pořádku, aby tolik lidí uvedlo jednoho člověka jako ubližovaného a nešťastného. Následně situaci ve třídě monitorovala, když zaregistrovala, že se Jack snaží o nějaké zesměšnění Lary, okamžitě ho pohledem „usměřnila“.

Současně, a to **lze považovat za velmi důležité, snažila se odstranit vadné chování Lary**, to, jež spolužákům vadilo a pro co Laru neměli rádi. Tuto korekci učitelka prováděla transparentně, kdykoli bylo potřeba a přede všemi.

Zde je vidět, že přestože nebyla ani zde intervence zcela ideální, odpovídala ale označení situace za šikanu. Sice je intervence směřována převážně k oběti (agresorovi) a děje se také převážně na individuální rovině, je zde ale patrná velká snaha o řešení.

Důvody vyčleňování spolužáček

Škola Beverly

Data ze sociometrie, perspektiva spolužáků.

Spolužáci Simony uvádí tyto důvody, proč se domnívají, že je Simona nešťastná, popř. ubližovaná. Jedná se o vědomé motivy, možná racionalizaci svého chování, nikoli o důvody jako takové.

Na otázku, proč je nešťastná, žáci odpovídali:

Dělají si z ní srandu a už jí spíše šikanují. Neuvědomuje si to, co ostatním vadí, i když jí na to upozorňují. Protože je ostrakizována. Nikdo tu není moc spokojený. Kluci se jí dost smějou. Nemá tu moc kamarádů, někteří lidi jí pomlouvají a urážejí. Všichni jí urážejí. Lidem vadilo, že všude chtěla velet a poroučet, všechno musela mít ona. Přilepí se na vás. Protože si z ní dělají srandu, všichni si z ní dělají srandu. Hodně si z ní utahují.

Na otázku, proč je ubližovaná, žáci odpovídali:

Všem leze na nervy. Dělají jí naschvály. Ani nevím, asi si něco kompenzují, **skupina jde vždy proti slabšímu článku**. Nosí kožený kalhoty a modrou barvu. Protože jí nemají rádi a ona o tom asi ani neví, dělají si z ní srandu a někdy jí to říkají i do očí.

Z informací, ke kterým jsme se dostali během ročního pobytu ve třídě, vyplynulo, že Simona je urputná. To by měl být údajný důvod pro nepřijetí ze strany třídy a další ubližování.

Z dalších informací se však lze domnívat, že Simona byla takto ubližovaná zejména proto, že se odmítla přizpůsobit většinovým normám ve třídě. Šikana její osoby byl v podstatě trest za toto nepřizpůsobení.

Jeden z důvodů ubližování žáci uvádí, že skupina jde vždy proti slabšímu článku. Simona vlastně tím, že se odmítla stáhnout ve smyslu, přizpůsobit se skupinovým normám, což mohla realizovat podle návodu Jarky a přestat nosit oblečení, pro které se jí třída posmívá, tak tím vlastně vyjádřila vzdor vůči tlaku na přizpůsobení. Odmítla se podříditi tlaku ostatních. Tím vyjevila svou sílu, která mohla být ohrožující hlavně pro ty, kteří chtěli skupinu vést, pro vůdce. Konkrétně v Simonině případě víme, že jeden z hlavních strůjců agresivních výpadů proti ní byl Martin, který vyšel v třídní hierarchii spolu s Ivetou nejvýš.

Zdá se, že smysl a důvod šikany měl v tomto případě socializační charakter. V podstatě se mohlo jednat o boj o pozici ve třídě. Důvody k tomuto boji se nám nepodařilo zcela objasnit, protože jsem nebyla u zrodu tohoto chování a vstoupila jsem do třídy, když už byla šikana v

pokročilejším stádiu, tj. skupina byla hodně semknutá a rozhovor byli ochotni poskytnout převážně žáci, kteří se nacházeli v dolní části třídní hierarchie.

Škola Chicago

Lara byla jediné jméno, které bylo označeno za ubližovanou a nešťastnou.

Data ze sociometrie, perspektiva spolužáků.

Na otázku, proč je nešťastná, spolužáci odpovídali:

Navází se do ní. Nemá tu nikoho, s kým by si dobře rozuměla. Je o přestávce šikanována. Myslí si, že jí šikanujeme, ale ona vůbec nemá ponětí, o čem mluví. Jak se chová ona k nám, chováme se my k ní. Protože je rozmazlená a my se k ní tak nechováme. Nemá skoro žádné kamarády, to mě mrzí. Šikana ze strany více spolužáků. Protože se jí ostatní posmívají.

Na otázku, proč je ubližovaná, spolužáci odpovídali:

Slabší. Je sama sebou. Je jiná než ostatní. Fyzicky ne, občas psychicky. Nevím, je slabší. Je slabší. Ne přímo, že ji ubližují, ale nepřijímají ji. Zaslouží si to, nechová se k nám hezky. Šikanují kvůli jejímu vzhledu, a učení. Zvuky, poznámky a jiné provokování.

Protože nevypadá jako ostatní. Špatně snáší stres při testech a vycházela dobře s bývalou třídní. Je jiná než ostatní. Já ji ignoruji, nebavím se s ní.

Z výpovědí aktérů v hloubkových rozhovorech je patrné, že nejsilnějším momentem a důvodem pro vyčleňování dívky je skutečnost, že děti měly pocit, že je Lara protěžovaná. Vnímaly vztahování se k Laře ze strany pedagogů jako nespravedlivé. Lze usuzovat, že toto byl jeden z důvodů, proč měla třída tak výrazné problémy s bývalou třídní učitelkou, která byla jednoznačně Laře nakloněná a evidentně jí výhody poskytovala.

Dalším důvodem pro vyčleňování Lary bylo její nevhodné sociální chování – sama se vyčleňuje, o přestávkách si čte, verbální projevy, když neporozumí otázce, ptá se „Co?!“, rozplácí se před písemnou prací (za čímž vidí spolužáci a někteří učitelé, ale i rodiče, snahu získat výhody), neverbální projevy, trhá si vlasy, která padají spolužákovi do sešitu, nahlas kýchá.

I zde se lze domnívat, že spousta důvodů pro zavržení Lary je zástupných. Pravda je, že se v příběhu mluví i o další spolužačce, Moly, která ze systému těží nějaké výhody, ale třída se jí nemstí. Zdá se, že u Lary se sešlo důvodů více.

Jak už bylo řečeno, hlavním iniciátorem agresivních výpadů proti ní byl Jack, který si nejspíš prostřednictvím těchto útoků na Laru nějak řešil vlastní ztrátu tatínka. Měl na Laru vztek, protože se nechávala litovat. Domnívám se, že využil situaci, kdy Lara dostala výhodu od bývalé třídní učitelky, a začal poukazovat na nespravedlnost, která se ve vztahu k Laře děje. Najednou se objevil zcela legitimní důvod, proč do Lary napřít agresivní jednání – zasloužila si to, protože se nechá litovat a čerpá výhody. Tímto si připravil pole a začal proti Laře poštvávat i další spolužáky.

Současně k tomu, aby se Lara dostala do pozice vyčleněné a vyčleňované určitě přispěl její vzhled, který byl nápadně jiný, její sociální neobratnost výše popisovaná, ale v neposlední řadě, že je sama sebou. Tady vidím podobnost se Simonou, která také zůstala sama sebou, alespoň do té míry, že se odmítla nechat zahrát do kouta a nechat si třídou určovat, co bude nebo nebude nosit za oblečení. I Lara se setkala ze strany spolužáků s tlakem, kdy se měla přizpůsobit „normám“.

Způsoby obrany oběti před agresivním chováním

Škola Beverly

Jak uvedla Jarka, Simona se bránila neefektivně, dle slov Jarky neuměla argumentovat. Na urážlivou poznámku spolužáků reagovala tak, že nedokázala urážky zastavit.

Za další způsob obrany by se dala považovat ignorace, dělání, že nevidí, co se kolem ní děje. Tento styl obrany jí velmi vytýkala třídní učitelka, která upozorňovala na to, že Simona neřekne, co jí vadí, učitelka to nazvala pojmem „neustoupí ze své pozice“. Toto pojetí učitelky vyznívá jako by Simonina ignorace šikany byla součástí její urputnosti, tedy chování, které vlastně vadí.

Simona sama vnímala jako pomoc občasné zastání se od spolužáků, Jarmily a Kláry.

Lara měla jednu nespornou výhodu oproti Simoně. Měla ve třídě skupinu spolužáků, kteří Laře poskytovali útočiště. I když byla tato skupina některými informanty zpochybňována, nebo uváděna s despektem, že „berou Laru na milost“, lze tuto skupinu považovat za výrazný protektivní prvek. Lara sama při hloubkovém rozhovoru uvádí, že právě tato skupina spolužáků jí pomáhala zvládnout situaci ve třídě.

Další obranou Lary bylo stranění se kolektivu, vzala si knihu a četla si.

A konečně je potřeba nezapomenout na přímý fyzický agresivní útok na Jacka, kdy mu probodal tužkou ruku.

2.4 Shrnutí

Nyní se pokusím shrnout všechny významné momenty a souvislosti, které s tématem šikany, tak jak jsme ji viděli v našich třídách, souvisí.

V obou školách podali na začátku nepravdivý popis stavu třídního kolektivu, což mělo za následek horší orientaci v situaci.

Já jako výzkumník jsem viděla ve řídě, jak se věci mají, ale protože jsem měla informace od třídních učitelek jiné, trvalo mi déle, než jsem pochopila, že mě smysly nešálí.

Bohužel, toto štěstí neměly děti z třídy školy Beverly, kde jim do poslední chvíle bylo důsledně předkládáno, že je u nich ve třídě vše v pořádku a neděje se tam nic neobvyklého nebo dokonce špatného.

Lze se domnívat, že tento moment v celém příběhu obou tříd byl tím nejzávažnějším. Děti ve třídě školy Beverly samy uváděly, že vztahy v jejich třídě nejsou optimální, vládla zde atmosféra strachu, kdy zastat se slabšího znamenalo automaticky exkluzi ze třídního kolektivu a někdy i přímé a nepřímé napadání ve formě posmívání, nebo kyberšikany.

O obou školách se lze domnívat, že klima ve třídách je dáno celkovým klimatem škol. Ve škole Beverly bylo Jarkou přímo popsáno, kterak učitel Ptáček věděl o existenci webových stránek, kde docházelo ke kyberšikaně a nechtěl být spojován s jejich zrušením, aby neměl mezi žáky špatnou pověst.

Ve škole Chicago, pro změnu, ředitel školy ani po 10 ti letech nevěděl, jaký formát primární prevence u nich na škole probíhá, v podstatě významu prevence dával dle slov metodičky, ale i z vlastního pozorování, pramalý význam.

Dále je potřeba upozornit na **vliv rodičů na třídní klima**, potažmo školní klima. Dosud se uvažovalo, že rodiče mají na třídní a školní klima jen nepřímý vliv. Naše příběhy ale ukazují nové pohledy, které poukazují i na vliv přímý.

Tento lze vidět v těchto situacích:

1. Maminka Lary chodí často do školy a řeší situace kolem dcery, zdržuje se po třídních schůzkách u třídní učitelky, kupuje třídní učitelce tiskánu apod. Tyto informace se dostávají k dětem, jež je zpracovávají, jako že Laře maminka zajišťuje výhody (a nejspíš zajišťuje)
2. Tatínek Jarmily vidí svou dceru, která se nemůže rozhodnout, zda Simonu pozvat nebo nepozvat na svoji oslavu, následně v přímém přenosu vidí masivní pomlouvání Simony, upozorňuje na situaci třídní učitelku, která slíbí situaci řešit. Když následně tatínek Jarmily zjistí, že třídní učitelka ve věci nejednala, přes svou dceru zprostředkovává své domněnky o šikaně samotné Simoně, která tyto informace následně popustí své mamince. Důvodem tohoto zásahu je patrně ztráta legitimacy školy v očích tatínka.

Vidíme, že v těchto uvedených případech **rodiče přímo zasahují** a mají vliv na dění ve třídě a lze se důvodně domnívat, že přispívají k proměně třídního klimatu.

V našich příbězích se ukázalo, **že přiznání věci, tak jak ve skutečnosti je, je lepší varianta, než mlžení a předstírání, že jsou věci v pořádku**. Přestože ani v jedné třídě neproběhla intervence dle uváděné tzv. dobré praxe, bylo evidentní, že situace ve třídě Chicago je lepší a vyvíjí se k lepšímu. Lara konstatuje ve 2. pololetí školního roku, že je situace klidná. Vládne příměří, klidná lhostejnost. Což rozhodně není ideální, ale nikdo už na Laru alespoň neútočí.

Intervence školy při zjištění závadného chování

Lze se domnívat na základě rozhovorů, pozorování v rámci ročního pobytu ve třídě, že jistý vliv na to, zda se něco bude řešit či nikoli, měl **vztah školy a rodičů**.

Škola Beverly deklarovala, že je školou otevřenou rodičům, pracuje v těsné spolupráci s nimi, nadstandardně se věnuje individuálnímu přístupu k žákům a vztahům mezi nimi apod. Rodiče přicházeli s těmito očekáváními a na školu Beverly to kladlo vysoké požadavky na udržení zdravých hranic mezi rodiči a školou. A právě ve chvílích, kdy se vyskytne problém, jsou tyto hranice nejvíce prověřovány a namáhány.

Domnívám se, že právě kombinace vysoké prestiže, kterou si škola Beverly vytvořila, se slabým držením hranic mezi školou a rodiči zapříčinilo onu neschopnost školy zdravě se podívat na situaci ve třídě a řešit ji. Je dost pravděpodobné, a výsledky komunikačního klimatu mezi TÚ ve škole Beverly a její třídou tomu napovídají, že už na úrovni TÚ a třídy bylo téma hranic významné – ze strany TÚ hranice nejasně nastavené. Na úrovni školy se domníváme, že docházelo k situacím, kdy škola raději inklinovala k bagatelizaci problémů než k jejich otevřenému řešení. Lze se jen domnívat a spekulovat, co přesně bylo důvodem, ale nabízí se několik vysvětlení.

Ve chvíli, kdy by se škola rozhodla situaci ve třídě řešit, s největší pravděpodobností by se do řešení zapojovali i rodiče, protože v duchu kultury školy, byli rodiče vybízeni a zváni ke spolupráci. Současně jak bývá v těchto komunitních kulturách, je pravděpodobné, že rodiče se sami sdružovali v nějaké skupině, kde by jistě docházelo také k určité dynamice.

Jisté obavy mohla mít škola i ze skutečnosti, že se sama pozitivně prezentovala individuálním přístupem k žákům. Tudiž, při výskytu problémů ve třídě v chování jednotlivých žáků by škola byla nucena oslovit rodiče a konfrontovat je s tímto „závadovým“ chováním. Ze strany rodičů by pravděpodobně přicházel určitý apel na to, že jejich dítě má jistě důvod se takto chovat. Obrana svých dětí je v prvních chvílích nejrozšířenější reakcí ze strany rodičů.

V tu chvíli by se škola dostala do konfliktu mezi zohledňováním individualit žáků, možnosti znepřátelení si rodičů těchto individualit v případě, že tuto individualitu nebude respektovat a odhalení skutečnosti, že přestože se škola prezentuje, jak nadstandardně se věnuje žákům a vztahům mezi nimi, i tak dochází k „selhání“.

V našich příbězích se nám představují **v rolích oběti dvě zcela rozdílné dívky.**

Simona – velmi pohledná, chytrá, ambiciózní, chodící do kroužku, kde se věnuje sportovnímu tanci, pocházející z rodiny podnikatelů.

Lara – dívka s brýlemi, rovnátky, oblékaná v dlouhých širokých košilích, jeansech, jež byly moderní před 15 ti lety, skvěle hrající na saxofon a pocházející z rodiny, jež vyznává tzv. „oddílové“ hodnoty.

Jak víme z popisů výše, dívky byly rozdílné jen ve vzhledu a sociálním statusu. Ale u dívek nebyly rozdíly, pro co byly ze třídy vyčleňovány. Zde je patrné, jak v podstatě nezáleží na tom, jaký kdo je nebo není, co má, nebo nemá. Naše dívky byly značně rozdílné, a přesto obě potkala podobná zkušenost – vyčleňování z kolektivu. Zdá se, že ono vyčleňování probíhalo hlavně z důvodu, že dívky neodpovídaly svým chováním skupinovým normám daných tříd.

Značný rozdíl se ukázal i v přístupu maminek k problému vyčleňování jejich dětí. Maminka Simony se nechala metodičkou prevence a třídní učitelkou přesvědčit, že se ve třídě nic neděje. Nedovedla si vůbec představit, že by Simona mohla mít tak špatné postavení ve třídě a pokud dostávala informace, že má Simona ve třídě nějaké potíže, přičítala to jejím vlastnostem, jež nebyly příjemné ani jí samotné.

Maminka Lary, která o dceru a její prosperitu v třídním kolektivu jevila výrazný zájem, naopak stála jednoznačně na straně Lary a doslova hlídala, aby se Laře ve třídě nic špatného nedělo. Z hloubkového rozhovoru bylo patrné, že maminka Lary má do dění ve třídě celkem reálný vhled a moc dobře ví, jaké postavení Lara ve třídě má.

Když jsme mluvila s oběma děvčaty, zjistila jsme, jakým způsobem prožívají svou situaci a hlavně, jak prožívají v této situaci své rodiče – převážně mluvily o maminkách.

Lara uvádí, že oporou v těch těžkých chvílích ve třídě byla i její máma. Přestože současně mluvila o tom, že mámě nic říkat nechce, protože pak chodí do školy, i tak vnímala mámu jako podporu.

Postoj matky Simony byl méně jednoznačný, resp. Simony matka si do poslední chvíle nepřipustila, že by Simona mohla mít tak moc špatné postavení mezi vrstevníky. Na základě informací se domníváme, že sama maminka měla s povahovými rysy Simony problémy a řešila je se školou. Školou byla utvrzována v tom, že Simona je urputná a vztahově náročná,

což jí nasedalo na vlastní pocity a zjištění o dceři. Simona neměla možnost se v domácím prostředí svěřit ani zhroutit z více důvodů. Za jeden z hlavních považujeme skutečnost, že Simoně bylo dáváno za vinu, jak se k ní spolužáci chovají, protože ona se chová tak a tak, že si to zaslouží. Tento postoj mohla cítit jak od třídní učitelky, tak od metodičky a bohužel i od vlastní matky. Navíc si maminka Simony myslela, že Simona je ta silná a má pozici ve třídě takovou, že bere slabší pod „ochranná křídla“ (cituji matku Simony). Simony maminka byla doslova v šoku, když po našem společném rozhovoru zjistila, že to tak úplně nebude. Nicméně, i když viděla Simonu, jak se doma hroutí, že neví, jak se má obléct, učesat apod., tak na místo soucitného podpůrného postoje, zaujala matka Simony tvrdý postoj, ať se Simona kouká vzchopit.

Je patrný rozdíl jednak ve formě podpory, ale i v míře podpory ze strany maminek. Vzhledem k tomu, jak nahlížely na svou situaci obě dívky, jak se v dané situaci prožívaly se lze domnívat, že zájem rodiče a jeho psychická podpora je významným protektivním faktorem při dopadech šikany na člověka.

Při posuzování, co nebo kdo měl vliv na klima ve třídách, potažmo na rozvoji nebo zastavení závadného chování musíme upozornit na další moment. **Norma byla některým účastníky posuzována přes jejich dosavadní životní zkušenost.** Někteří informanti zmínili tuto souvislost. Vyprávěli o tom, jak situaci ve třídě prožívají. V souvislosti toho, co mají za sebou (a to bylo vždy horší), hodnotí situaci ve třídě příznivěji než informanti, kteří tuto, horší, zkušenost nemají. Tito žáci díky svému zkreslenému vnímání nemohli být těmi, kdo bude na situaci jako vadnou upozorňovat.

Obě dívky, Lara i Simona, **vnímají jako výrazný ochranný a podpůrný faktor zastání se od spolužáků, popř. přátelské vazby ve třídě.**

Oddíl 2

3 Instituce školy

Instituce školy je v našich příbězích zásadní, a to zejména z důvodu, že příběhy tříd se odehrávají ve škole. Ve škole, která má svá specifika, ale i podobnosti. A jak je známo, celkové klima školy ovlivňuje klima jednotlivých tříd. A jak a čím je ovlivňována škola jako instituce, co vše má vliv na klima školy, potažmo tříd?

V této části bych ráda poukázala na specifika školy jako instituce, na její vztah k rodině a rodiny k ní, na vztah veřejnosti a státu ke škole, na funkce školy, očekávání společnosti od školy. Také se v této kapitole budu věnovat klimatu učitelského sboru, jež jsem v našich školách měřila.

K posouzení současné školy bude vhodný malý exkurz do její historie. K tomuto návratu využiji zdroj „Školství – věc (ne) veřejná?“ (Walterová a kol. 2010), jež se pro naše potřeby v dostatečném rozsahu zabývá i historickými souvislostmi. Současně použiji úvahy Štecha (2004b), který se zamýšlí nad souvislostmi školní socializace v kontextu vzniku a vývoje školy a dětství. Dále budu čerpat z dalšího zdroje Štecha v článku Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí (2004a) a publikace Havlíka a Koti, Sociologie výchovy a školy (2011).

3.1 Historické souvislosti

V období průmyslové revoluce a budování moderního státu byly položeny základy školy jako sociální instituce, která poskytuje základy všeobecného vzdělání celé populaci. V této době stát plně převzal školu pod svou správu, aby uplatňoval své ekonomické a politické potřeby. Děti jsou vyjmuty z přirozeného prostředí rodiny a usazeny do neosobního uniformního prostředí školy. Dochází ke změně způsobu reprodukce společnosti, kdy bylo potřeba vychovávat a vzdělávat děti i jinak, než formou sdílení života v rodině a s rodiči. (Štech, 2004 a) Stát formuluje funkce, cíle a kurikulum školy. Současně dává kritéria pro vstup do školy, a tím udává i sociální selekci a následně kritéria třídění podle výkonu žáků.

„Podíl školy na změně postoje k dítěti je značný: rozlišení nároků a potřeb dítěte v různém věku (až po kategorizaci na ročníky jako jednotky významné pro zacházení s dítětem); celkové prodloužení dětství (dokud jedinec chodí do školy, je dítětem); vznik takové otázky jako je vhodný okamžik pro vstup do školy a podrobení se záměrnému vzdělávání atd. To všechno svědčí o tom, že školní docházka nebyla v historii moderní společnosti západního typu něčím cizorodým, násilným, vytrhujícím dítě z lůna „přirozených“ rodinných, afektivních a pečujících, vazeb. Naopak, ukazuje se, že se vlastně podílela na formování základních psychologických charakteristik moderní rodiny a rodinné výchovy.“ (Štech, 2004b s. 2)

Štech (2004b) doplňuje, že dítě v té době pilně chodí do školy, ctí autoritu rodičů a učitelů a je poslušné. Štech upozorňuje na oddělení světa dětí a dospělých, jež ovšem není vnímáno negativně. Naopak poukazuje na jistou symbiózu ve vztahu školy a rodiny v této době, kdy základní funkcí vývoje dítěte je chránit tento vývoj, disciplinovat dítě (kulturně normalizovat) a efektivně zajistit přípravu dítěte pro život. Není v tuto dobu lepší spojení pro naplnění těchto funkcí, než spojení rodiny a školy.

V této době se jasně rozdělily role státu a rodiny. Stát získal absolutní moc nad vzděláváním dětí a rodina získala povinnost děti škole svěřovat. Právě tyto jasně rozdané role přinutily rodinu respektovat autoritu školy, která měla převažující zodpovědnost za vzdělávání žáků. (Walterová a kol., 2010)

Po roce 1948 se podařilo zajistit průchodnost do vyšších stupňů školské soustavy. Současně stále silněji se stává škola nástrojem státu pro formování společnosti, kdy dochází stále silněji k prorůstání politiky do vzdělávání, v té době zejména vyzdvihovali SSSR a jeho „kladného“ vlivu na naši zemi. Spolu v kombinaci, kdy škola plně přejímá zodpovědnost za vzdělávání dětí (a superviduje výchovu rodiny) a rodina se plně podřizuje autoritě školy, stává se škola jakousi formou převýchovného ústavu, jehož produktem bude nejen vzdělaný jedinec, ale i (hlavně) jedinec smýšlející prosovětským směrem. Tato skutečnost školu v očích veřejnosti deklasuje a zasazuje významnou ránu do důvěry ve školský systém. (Walterová a kol., 2010)

V této době také dochází k proměně hodnot společnosti, jež zřejmě vyrůstají z postupné sekularizace vztahů mezi lidmi. Jedná se o hodnoty požitkářství, ideologii jedinečnosti a

autonomie. Tyto tendence se začínají střetávat s hodnotami školy, instituce, jejímž cílem je disciplinace a normalizace. Škola přestává být garantem ochrany dítěte s příznivým vlivem na jeho vývoj, naopak. (Štech, 2004b) Já bych dodala, že přestává být garantem ochrany dítěte hlavně v očích rodičů, a to nejspíš z důvodu nižší míry ohleduplnosti k tolik proklamovanému individualismu. Nutno podotknout, že tendence zohledňovat individuální potřeby dítěte zde byl od samotného počátku této formy hromadného vzdělávání (více v části Socializace a její úskalí, viz níže).

Pomalé, ale výrazné změny začaly ve škole nastávat po pádu komunismu. Nejprve nesmělé pokusy o navrácení se k hodnotám a etickým principům postupně začaly nabírat na síle a rychlosti. Proměna školy předpokládá spoluúčast rodiny a širší veřejnosti. Velice výrazný prvek, který spustil veškerou další proměnu, byla možnost volit si svobodně školu již od samého vstupu do ní. Další významnou skutečností bylo puštění otěží držných státem nad školou a vznik nestátního školství. Podle zákona (2004) získaly všechny školy právní subjektivitu, a tím možnost vytvářet si vlastní, jedinečnou tvář, kulturu. Dalo by se říct, že vrcholem těchto mnoha změn bylo vytvoření tzv. Bílé knihy, Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (2001). Hlavní náplní tohoto dokumentu jsou formulace vize, obecných cílů a funkce školy v demokratické společnosti. K základním cílům školy, dle tohoto dokumentu, patří osobní rozvoj a začleňování jedince do společnosti (socializační funkce). Zejména pak rozvoj lidské identity, kultivace individuálních schopností, podpora psychického, fyzického a citového rozvoje patří k významným funkcím školy. Stále významná zůstává funkce kulturně transmisivní, jejíž hlavním cílem je zachování historické a kulturní zkušenosti a přenos do současného světa s cílem rozvíjení národní identity. Současně vznikají možnosti změny formy výuky, namísto předmětového stylu výuky, lze vyučovat v různých konceptech, jež více zohledňují souvislosti probíraných fenoménů. A toto se pro rodiče začíná stávat velmi atraktivní.

Nynější podoba školy vyšla z výše popsaného kontextu. Probíhající demokratizace a liberalizace má na školu jistě značný vliv, který se projevuje v různých úrovních. Určitá otevřenost škol vůči veřejnosti a rodičům začíná být žádoucí a v určité míře by se bez ní nedařilo změně postojů veřejnosti ke škole jako instituci, která byla 40 let v područí komunistické ideologie. Současně otevřenost škol má své kladné i záporné stránky. Možnost

rodičů a veřejnosti participovat na chodu školy jistě vzbuzuje pocit sounáležitosti, naděje, že lze ovlivňovat chod věcí, jisté spoluzodpovědnosti za tyto procesy. Současně se škola může ocitát pod tlakem nároků a očekávání ze strany rodičů a veřejnosti, jež mohou zvyšovat rizika pro naplnění výchovně vzdělávacích funkcí školy. Spolu v kombinaci s dopady liberální výchovy dětí, jež po roce 1989 vzrostla, tvoří toto velké nároky na pedagogy (a vedení školy), kteří si musí umět dobře ohlídat vlastní hranice.

Na takto velké změny ve společnosti nebyl nikdo připraven, což souvisí i se vzděláváním učitelů na vysoké škole. Ukazuje se, že učitelům chybí kompetence, které by jim umožnily na dané změny funkčně reagovat. Učitelé často tápou, kde se otevřít dětem a rodičům a kde je to nevhodné, nebo dokonce škodlivé. Zřejmě jim chybí opory a jistoty.

Vzrůstající tlak neoliberalismu, o kterém ve své esejí *Profesionalita učitele v neoliberální době* (2007) pojednává Štech, doslova rozkládá zbytky veškerých stabilit, které česká škola do této doby měla. Vliv neoliberalismu ovlivňuje snad všechny oblasti bytí ve škole a se školou, od možnosti výběru z mnoha jídel ve školní jídelně, přes možnost vybrat si školu, kde žák smí tykat učitelům, přes to, co se bude učit a jak, po množství forem - prezenční, distanční, hybridní, atd.

Lze se důvodně domnívat, že tato „tekutá doba“⁵ ani neumožňuje učiteli se na ni „řádně“ připravit.

3.2 Vztah školy a rodiny

Nyní se podíváme blíže na vztahy rodiny a školy.

Tématu vztahu rodiny a školy se v našem kraji významně věnuje Štech a Viktorová (Štech, Viktorová in Pupala 2001), z jejichž poznatků budu nyní čerpat nejvíce. Výše uvedení autoři upozorňují na riziko předporozumění ve vnímání školy ve smyslu, že hodně z nás vnímá a rozumí škole skrze vlastní prožitou zkušenost. Tato skutečnost může být na jednu stranu užitečná, ale je nutné najít jistý odstup, a to nejen jako výzkumník. Je třeba si uvědomit, že

⁵ Zygmund Bauman: „*Naše doba si vysloužila charakteristiku ‚tekutá‘, protože její rysy jsou chaos, ambivalence, nejistota, nahodilost a neustálá změna pravidel. Je jako řeka, jejíž proud přešel z poklidu a plynulosti do fáze peřejí a vodních vírů...*“ (<https://managementmania.com/cs/tekuta-modernita>)

se tato skutečnost jistého předporozumění na základě vlastních prožitků týká samotných rodičů jako spolutvůrců klimatu školy, potažmo třídního klimatu. Tato skutečnost se velmi dobře ukazuje zejména na chování maminky Lary, která velmi často zmiňuje svou vlastní zkušenost a skrze tuto optiku hodnotí a vnímá situaci kolem Lary. Lze se domnívat, že tato její vlastní zkušenost dává prostřednictvím s tím spojených emocí mnohem větší razanci jejímu jednání a v kombinaci s dalšími úzkostmi (strach ze smrti) vytváří velmi ochránářské zacházení s Larou. Maminka pod vlivem výše zmíněného intervenuje ve škole a jistě tímto ovlivňuje postavení Lary ve třídě.⁶

Štech a Viktorová (2001) uvádějí rodiče jako spolučinitele školní úspěšnosti (a úspěšné socializace) jejich dětí. Optimálním předpokladem pro školní úspěšnost dítěte je dobrá spolupráce mezi rodinou a školou.⁷ Lze usuzovat, že právě škola Beverly reflektovala výše uvedené skutečnosti a s rodiči navazovala až nadstandardní vztahy, o jejichž podobě jsme již hovořili. V tomto kontextu jsou zajímavá data z Výroční zprávy školy Beverly z roku, kdy ve škole probíhal výzkum. Škola realizovala SWOT analýzu (Příloha č. 5, SWOT analýza školy Beverly). Z dat je pozoruhodný údaj v části „ohrožení“, které učitelé školy Beverly vnímají hlavně ze strany rodičů, konkrétně jejich přílišného vlivu. Není z analýzy jasné, co konkrétně za vliv a vliv na co mají na mysli. Podobně zajímavá je i informace o zhoršujících se vztazích mezi učiteli. Číslo není nijak vysoké, spíš je zajímavá ta změna stavu a určitě by bylo zajímavé znát příčiny této změny.

Výroční zpráva školy Beverly také obsahuje opatření, která škola zaujala pro předcházení nebo řešení ohrožení, a která vyplynula z výše uvedené SWOT analýzy.

Výroční zpráva uvádí, že se škola snaží o konstruktivní spolupráci s rodiči žáků s cílem, aby se škola stala bezpečnou pro všechny zúčastněné strany. Škola uskutečnila pracovní dílny na téma komunikace s rodiči a někteří učitelé prošli různými kurzy v rámci DVPP. Dále škola pro podporu vztahů mezi pedagogy nabízela sportovní a jiné společné aktivity pro

⁶ O tom referují účastníci hloubkových rozhovorů, když hovoří o tom, jak maminka Lary kupuje třídní učitelce tiskárnu, jak zůstává po skončení třídních schůzek na konzultaci s třídní učitelkou apod.

⁷ Další fenomén, jenž novodobě ovlivňuje vzájemné vztahy mezi rodinou a školou je zvyšující se vzdělání na straně rodičů a nejspíš i z toho plynoucí potřeba rodičů se vměšovat nejen do způsobu výuky, ale i do jejího obsahu.

pracovníky školy. Není uvedeno, zda a kolik učitelů projevilo zájem. Vedení školy zajistilo možnost intervizního setkání asistentů pedagogů s asistenty jiné školy. Poslední opatření, jež výroční zpráva uvádí, je nabídka pracovníkům absolvovat externí supervizi. Opět chybí údaj, zda a kým byla využita.

Z údajů je zřejmé, že se škola potýká s přespřílišným vlivem rodičů, který škola vnímá jako ohrožení. V této souvislosti zmíním výzkum Rabušicové a kol., který zkoumal faktory, které jsou signifikantní pro školy, které rodiče i zástupci škol označí za vzájemně dobře spolupracující prostředí. Nepotvrdil se jim původní předpoklad, že by se jednalo o školy, které vyvíjejí nadměrné aktivity a pokud, tak jen velmi slabá souvislost, navíc dané aktivity musely být nějakým způsobem netradiční, např. inovativní, nad rámec běžného očekávání. Co se jim ale potvrdilo, byla souvislost mezi tím, v jaké roli jsou rodiče vůči škole vnímáni a mezi spokojeností se vzájemnou spoluprací. Čím více byli učitelé ve škole nespokojeni s aktivitami, které vůči nim vyvíjí druhá strana a svou vlastní aktivitou vůči druhé straně (rodičům) a s úrovní vzájemné spolupráce, tím častěji vnímali rodiče jako problémové.⁸ *„Jak se tedy z našich dat ukázalo, postoje a názorové klima dané školy je daleko silnějším prediktorem spokojenosti se spoluprací - jak lidí ze školy, tak rodičů - než výčet realizovaných aktivit školy vůči rodičům a veřejnosti.“* (Rabušicová a kol., 2003 s. 114)

Skrze toto zjištění by bylo možné se dívat na skutečnost, kdy učitelé školy Beverly vnímají vliv rodičů na školu jako hrozbu. Pokud platí souvislost zmiňovaná ve výsledcích výše citovaného výstupu, je velmi pravděpodobné, že i rodiče dané školy museli pocítovat jistou míru napětí při kontaktu se školou (což zmiňují oba rodiče Jarmily, maminka Simony i maminka Davida), zejména ve chvílích, kdy se řešila nějaká problematická záležitost. Protože jak je obecně známo, problémy, nebo krizové situace většinou prověří kvalitu vzájemných vztahů a spolupráce a fungují jako zvětšující lupa při pohledu na danou situaci.

⁸ Výzkum identifikoval 3 typy problémových rodičů, a to „nezávislé“ (neudrží kontakt se školou, upřednostňují zájmové kroužky před školou, myslí si, že rodina má na vzdělávací výsledky dětí větší vliv než škola), rodiče „špatné“ (nezajímají se o školní výsledky svých dětí, nezajímají se o to, jak se jejich dítě ve škole chová, a nereagují na výzvy školy, aby se s dětmi připravovali na vyučování) a příliš „snaživé“ (přehnaně dítěti pomáhají s plněním školních povinností, chtějí s učiteli a vedením školy řešit každou maličkost a přehnaně kritizují práci učitelů a vedení školy) (Rabušicová a kol., 2003)

3.3 Socializace a její úskalí

Jedním z důvodů, proč se pečlivěji zkoumají vztahy mezi rodinou a školou je fakt, že tyto dvě, řekněme, instituce, spojuje jedna základní funkce, a to funkce socializace.

Primární socializace probíhá v rodině, sekundární ve škole. Výše jsme si popsali období, kdy byla škola s rodinou v jakési symbióze, v kompatibilním vztahu. Nicméně od začátku hromadné školní docházky se ozývaly hlasy, jež kritizovaly tuto formu vzdělávání. Jednalo se o myslitele a reformátory typu Rousseau, Pestalozzi, dále pak např. Montessoriová, Freinet ad., kteří prosazují zásadní obrat k dítěti, které by mělo přijímat řád světa a podrobit se autoritě, přijmout pravidla a omezení, ale na základě vlastního tempa a dobrovolnosti. (Štech, 2004b) Tento obrat k dítěti a zohledňování jeho vlastního, individuálního tempa stojí v protikladu s neosobním prostředím školy. Později ve 20. a 30. letech 20. století jiní myslitelé (Zulliger, Freudová, Bálintová aj.) ukazují na novou dynamiku vztahu učitel – žák. Jako hlavní cíl vztahu učitel – žák je podrobit v pedagogickém vztahu princip slasti principu reality. Toto podrobení také přináší řadu negativních pocitů a je zdrojem řady neuróz. (Štech, 2004b) Jak dále uvádí Štech: *„Výchova tedy není jen pozitivní záležitostí – nese v sobě nutně dávku škodlivosti či rizika. Redukovat tato rizika je podle Freuda možné nepřipuštěním duálního vztahu učitel - žák jako vztahu partnerského, symetrického, či dokonce mateřského (rodičovského). Zvládnout pedagogický vztah je možné jen jeho zprostředkováním, kdy mezi učitele a žáka „vsuneme“ pojistky v podobě instituce (tj. de facto instituovaných a po všech vyžadovaných neosobních pravidel chování) a také v podobě kulturních artefaktů, tj. poznatků.“* Pedagogický vztah pak nejde přeměnit na obyčejný lidský vztah, protože by tam právě chyběly ony „pojistky“. (Štech, 2004 b, s. 3 - 4)

Štech s Viktorovou (2001) upozorňují na specifičnost školy a důležitost této specifičnosti při působení na žáka. Tvrdí, že škola je klíčová instituce pro socializaci právě z důvodu, že je jiná než rodina, má jiné nároky, jiná pravidla, jinak pravidla porušuje a také používá jiné formy nátlaku na vymáhání jejich dodržování. Toto vše je pro úspěšnou socializaci dítěte velmi důležité a v procesu socializace nezastupitelné.

Kellerhals a Montandová (1991) definují 3 základní poslání školní socializace:

1. instrumentální – škola má naučit všeobecné poznatky (dějepis, zeměpis, literatura) a trivium, a základní sociálně-komunikativní dovednosti, tj. formulace názoru, argumentace. Výzkumy ukazují, že rodiče za toto připisují odpovědnost právě škole.

2. morální a ideové výchovy – úkolem školy zde je vysvětlit podstatu základní společenských, politických a ekonomických problémů, vymezit kritéria morálky. Zde již dochází k neshodám v dělbě pravomocí mezi školou a rodinou, zejména v oblasti morálního a sociálního vývoje dítěte.

Domnívám se, že právě tato dimenze se dotýká i oblasti řešené, tj. šikany a postoje školy k neřešení tohoto patologického jevu. Jak jsme se dočetli v praktické části, právě pochybnost tatínka Jarmily nad tím, zda se škola zdravě staví k dané situaci, ho vyburcovala k zásahu do dění. Na tomto příkladu si můžeme uvědomit, že aby rodiče mohli svěřit dítě plně do péče školy a nevhodně nezasahovat, potřebují mít pocit bezpečí, že se jejich dětem ve škole neděje nic špatného. O tom více ještě pojednáme dále.

3. praktická socializace – škola má děti naučit praktickým dovednostem – hygienické a stravovací návyky, kutilské dovednosti, rozumění praktickému světu – rodiče si myslí, že to mohou děti získat i jinde mimo školu.

Jak již bylo zmíněno výše, pro to, aby rodiče mohli v klidu svěřit dítě škole, potřebují cítit, že je jejich dítě v bezpečí. Štech a Viktorová v této souvislosti hovoří o tzv. legitimitě⁹ školy.

„Legitimita výchovných institucí se vždy odvozuje od nutnosti uchovat a předat kulturu.“
(Štech, Viktorová, 2001, s. 67)

Tato situace se týká školy i rodiny. Škola by tuto legitimitu měla mít, ale rodiče mají potřebu školu často kontrolovat. Jeden z důvodů pro tuto kontrolu může být, podobně jako v případě tatínka Jarmily, ale i v případě maminky Lary, absence pocitu, že je jejich dítě v bezpečí, tedy dochází ke ztrátě legitimacy školy z pohledu rodiče. Současně vzrůstá riziko zásahů ze strany rodičů, jež mohou v konečném důsledku zkomplikovat následné řešení dané situace.

Kdyby třídní učitelka ve škole Beverly funkčně řešila situaci kolem Simony hned zkraje září, kdy tatínek Jarmily třídní učitelku informoval o nepřátelském chování ze strany spolužáček

⁹ Z lat. Legitimus – zákonitý, právní

na narozeninové oslavě, nemuselo dojít k situaci, kdy tatínek Jarmily zprostředkovaně informoval matku Simony s domněnkou, že se jedná o šikanu. Toto vyvolalo velké napětí a úzkost ze strany matky, ale i Simony. A škola na situaci reagovala popřením, že by se jednalo o šikanu.

Jak bylo uvedeno výše, pro zdárnou školní socializaci dítěte přispívá dobrá spolupráce rodiny a školy. A protože je tato skutečnost deklarovaná jako dobrá praxe, snaží se školy tomuto názoru vyhovět. Nicméně z historického pohledu byla škola více uzavřená, neprůhledná organizace, takže přerod v organizaci více otevřenou je doprovázen jistými rozpaky zejména na straně učitelů. Tito se nově učí jak vyjednávat, nebo spíš jak vůbec jednat s rodinou. Možná jsou ony rozpaky způsobeny tím, že neexistuje jasný návod, kam až rodiče pustit, do čeho je nechat mluvit, a kde být autonomní a ohraničení. Jak už je uvedeno výše, jsme v procesu změny, kdy se hledají ony hranice, které by byly nejprospěšnější ve smyslu zdařilé školní socializace dítěte.

S tímto tématem hranic souvisí určitě i téma míry vzhledu rodičů do školního prostředí a jeho vliv na rozvoj a osamostatňování dítěte.

Charlot (1992) se zmiňuje o riziku v souvislosti s přílišnou přítomností rodičů ve škole. Upozorňuje, že může docházet k utváření aliance dospělých vůči dětem a tím vzniká riziko v menší míře osamostatňování dětí.

V našem případě lze o tomto přílišném vzhledu uvažovat u maminky Lary, která evidentně potřebovala mít situaci pod kontrolou (a tím snižovat své četné úzkosti) a snažila se ustavičně prostředí školy kontrolovat i velmi důmyslnými způsoby. Např. když paní učitelce sdělila, že dostala novou léčbu a ať se na Laru zaměří, zda se nějak ve škole v souvislosti s její novou léčbou nezhorší. Tj. připomněla opět učitelce, že je smrtelně nemocná a zajistila si pro Laru další speciální dohled.

Škola Beverly se přímo pyšnila tím, že si zakládá na vztazích školy s rodiči a vskutku s nimi měla tendenci vést velmi neformální komunikaci (popsáno dříve). Objevuje se nám otázka, zda, jak bylo uvedeno u vztahu učitel – žák, je stejně tak potřeba do vztahu rodina a škola vsunout pojistku instituce. Že možná právě jistá bezhraničnost třídní učitelky ve škole Beverly, kdy třídní učitelka uvádí, že má mezi rodiči i kamarády (se kterými chodí na kávu),

přináší značné obtíže řešit komplikované situace ve třídě, právě vzhledem k velmi osobním vztahům s některými rodiči žáků, kterých se problémy týkají.

Domnívám se, že je velkou výzvou pro české školství tuto měnící se situaci vybalancovat ve prospěch úspěšné školní socializace. Určitá míra partnerství mezi rodinou a školou je v této době již nezbytná, ale najít právě tu funkční míru je a bude tématem k vyřešení. A školy by tuto oblast měly podrobovat pravidelné, kontinuální reflexi a neustále si vyjasňovat míru, kam až rodiče ve škole pustí a kde je potřeba si ponechat a jasně deklarovat oblast autonomního rozhodování.

3.4 Očekávání rodičů od školy

Walterová a kol. ve své práci (2010) uvádí, jaké optimální vlastnosti by měla česká škola z pohledu rodičů mít. Dle jejich dat vychází, že pro rodiče je nejdůležitější, jak na jejich děti škola působí – emočně a kognitivně. Tedy, škola by měla v žácích vzbudit zájem o studium (63%), děti by se do školy měly těšit (57%) a měly by si z ní odnést co nejvíce poznatků (53%).

Od „dobré školy“, z pohledu rodičů, není vyžadována intenzivní spolupráce s rodiči a/nebo širokou veřejností. To částečně potvrzuje i výzkum již uváděných Kellerhalse a Montandové. Podle jejich dat je průměrný počet setkání rodičů a školy 2 až 3 setkání, a to většinou ve formě hromadných setkání. Drtivá většina rodičů kontakt se školou udržuje v minimální míře povinných setkání a jen 30% rodičů by si přálo kontakt častější. Autoři nezjistili korelaci mezi potřebou četností kontaktů a sociálním statutem, ale zjistili korelaci mezi potížemi žáků a četností kontaktů rodičů se školou. Čím více se u žáka objevují problémy, tím více chtějí být rodiče se školou v kontaktu. (Kellerhalse, Montandon 1991)

Podobné výsledky a zajímavá data přinesl další výzkum z 90. let Christensenové a Buerkleové, jehož výsledky poukazují na skutečnost, že 80-90% rodičů vyznává tzv. „tradiční“ vztahy mezi rodinou a školou. Tzn. definované hlavně hromadnými třídními schůzkami, jednosměrnou komunikací ze strany školy k rodičům, výběrem témat učitelem atd. Rodiče v tomto výzkumu explicitně vyjádřili, že si nepřejí se angažovat v akcích školy; jednalo se o víc jak 2/3 rodičů. (Christensen, Buerkle 1991)

Walterová a kol. (2010) se dále ve svém šetření orientují na budoucnost, jakou podobu školy by si veřejnost v budoucnu přála.¹⁰ Zhruba polovina dotazovaných by do budoucna preferovala školu, která se bude zaměřovat hlavně na procesy učení a zvyšování kvality vzdělávání. Pětina dotazovaných by ráda, aby se škola stala místem setkávání, komunitní školou. Čtvrtina respondentů je spokojená se současným stavem.

Z výše uvedeného šetření se lze domnívat, že rodiče a veřejnost stále od školy nejvíce očekává plnění funkce vzdělávací.

Současně, jak uvádí Koťa, Havlík, „*školy se studijní morálkou a kázní jsou zpravidla ty, kterým se daří trvale udržovat vysokou společenskou prestiž.*“ (Koťa, Havlík, 2011, s. 133) Dále autoři uvádí, že pokud škola povoluje v uplatňování sankčních (a selektivních) mechanismů na přijatelnou míru, záhy může získanou prestiž ztratit. A to je možná další důvod, proč škola Beverly nejen že neřešila vzniklé problémy, ale ani nepřipustila jejich existenci. Musela by pak použít ony sankce, což by vedlo ke zvýšenému zájmu rodičů. Vzhledem k obavě školy z jejich přespřílišného vlivu bylo pro školu nejspíš snazší, žitelnější, existenci problému popřít, resp. nepřipustit.

Zde je ještě třeba doplnit, že škola stojí na principech autority, je pod velkým neustálým tlakem ze strany různých institucí, jak kontrolních, tak např. zřizovatele. Současně pod tlakem stále vzdělanějších rodičů, žáků, kteří se projevují problematicky, ale je i ohrožována špatnými osobnostními vlastnostmi samotných učitelů. „*Mnohé obtíže v autoritě vedení školy i jednotlivých učitelů vznikají tam, kde sociální okolí napadá a znevažuje sociální status učitelů a podlamuje jejich reputaci.*“ (Havlík, Koťa, 2011, s. 134) Jde i o pověst školy, co se o ní říká. Pokud se o škole říká, že je tam šikana, sníží to její kredit. Kdyby ale škola uznala, že problémy má a přísně je řeší, pro určitou část rodičů by to bylo věrohodnější. Problém asi v tomto přístupu je, že by byla věrohodnější jen pro některé rodiče.

¹⁰ Data jsou z roku 2008.

3.5 Klima školy

Klima školy, stejně jako klima třídy, je něco, co je po určité chvíli cítit, ale těžko se vyjadřuje, co to vlastně je. Stejně jako klima třídy i klima školy je předmětem bádání a neustálého upřesňování a objasňování, co klima školy utváří, jak to vlastně funguje.

Dalo by se říct, že podobně jako klima třídy je klima školy hlavně o vztazích a komunikaci mezi jeho aktéry. Zbývá si tedy definovat, kdo jsou oni aktéři? Jsou to jen ti, kteří se přímo ve škole vyskytují, tj. žáci, učitelé, školník, asistenti, nebo i ti, kteří mají na školu vliv jen zvenku, ale přitom mohou dost zásadním způsobem ovlivňovat náladu ve škole? Např. Ministerstvo školství, mládeže, tělovýchovy a sportu s jeho předpisy, které často vedou ke zvýšené byrokracii ve škole a tím pádem zatěžují učitele a odebírají jim tím energii, kterou by mohli směřovat právě třeba do žáků, do vztahů se žáky? A pokud jsou i tyto subjekty spolutvůrci klimatu, v jaké míře například ve srovnání přímo s učiteli nebo žáky?

Nyní se podíváme blíže do nitra škol. Škola je velmi specifická instituce, jejíž vnitřní prostředí je utvářeno různorodými vnitřními i vnějšími činiteli. Není vůbec snadné všechny tyto činitele a vlivy postřehnout. Podle Pola (2007) je škola ve srovnání s běžnou organizací jiná již ve svých cílech. Jiné jsou i možnosti měření výstupů – tj. produktů, efektů. Pol uvádí, že nejasné je i „členství“, kdo do školy ještě patří a kdo už ne. Současně stojí za zmínku i jistá asymetrie ve vztahu pedagogů (jako odborníků) a rodičů (jako laiků). Školy se také liší, nejen s ohledem k běžné organizaci, ale i v porovnání s jinými školami, v tom, jak zachází se svým pracovním časem. V čem spatřuje těžiště kultury¹¹ škol Čermák a Eger (1999) jsou sdílené hodnoty aktérů života školy. Zde se ukazuje, že může docházet k záměně nebo nejasnému významu v terminologii, na což poukazuje Grecmanová, která upozornila, že v některých výzkumech se zabývali výzkumníci klimatem školy, ale přitom šlo o výzkum kultury školy nebo organizační klima (Grecmanová, 2003).

Hned několik autorů se pokusilo o uspořádání do různých taxonomií, např. dle Tagiuri (1968) a Anderson (1982), kteří rozlišují 4 hierarchické úrovně, a to:

¹¹ Pro naše potřeby zde definujeme kulturu školy jako poměrně stálý fenomén. Tvoří jej vnitřní a vnější faktory. Např. sdílené hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály apod. Z těch vnějších jsou to např. vztahy s okolím. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 109) doplňují klima školy, pedagogickou koncepci, ethos školy, styl vedení lidí, kohezi personálu, vnější prestiž školy aj.

1. Ekologie, tj. charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává;
2. Prostředí, tj. charakteristika učitelů (délka praxe, výše jejich platů apod.) a charakteristika žáků (věk, pohlaví, sociální status apod.);
3. Sociální systém, skupinové charakteristiky, tj. vztahy mezi hlavními účastníky, sociální komunikace, podíl na rozhodování, příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině atd.
4. Kultura, tj. hodnoty a hodnotové systémy, které účastníci považují za důležité, učitelova angažovanost na rozvoji žáků, důraz na kooperaci, důraz na činnosti související se školou, očekávání účastníků, jasnost a konzistence cílů.

Jedná se o proměnné, jejichž prostřednictvím lze zkoumat klima školy a klima školní třídy. Dále se v publikacích můžeme setkat s členěním dle Grecmanové (1997), nebo Walshe a Betze (1995).

Zkoumání klimatu školy je složitý proces právě s ohledem na skutečnost, kdo všechno se na jeho utváření podílí. Podle Urbánka (2008) mají klíčový vliv na klima školy vztahy (uvnitř i vně školy) a komunikace. Přesněji uvádí, že se jedná o komunikaci uvnitř školy, o způsobech rozhodování a ne/přítomnosti demokratických prvků fungování, ne/shoda učitelů na dění ve škole, ne/společnou vizi apod. Jedním z dílčích způsobů zkoumání klimatu školy je zjišťování klimatu učitelského sboru. Kvalita vztahů v učitelském sboru může hodně vypovědět o celkovém klimatu školy právě vzhledem k tomu, že učitelé tvoří jádro uvnitř školy, současně je učitelský sbor v kontaktu s vedením školy, s rodiči žáků a dalšími aktéry vně i uvnitř školy.

Vzhledem k výše uvedenému jsem v práci použila již zmiňovaný dotazník zjišťující organizační klima škol, OCDQ-RS (Kottkamp a kol., 1987). Tím jsme částečně postihli vztahy a komunikaci uvnitř školy.

Dotazník (Příloha č. 7) má zjistit míru otevřenosti, resp. uzavřenosti klimatu učitelského sboru. Autoři dotazníku předpokládají složky klimatu v pěti oblastech.

1. Ředitelovo suportivní chování – zkratka PSB – Principal supportive behavior

– charakterizováno konstruktivní kritikou, zaměřením na blaho školy a učitelů, ředitel zde motivuje učitele, sám jde příkladem svou prací, akceptuje jak povinnosti školy, tak i sociální potřeby učitelů.

2. Ředitelovo direktivní chování – zkratka PDB – Principal directive behavior

– ředitel používá velmi přísná, rigidní kritéria hodnocení, přísně dohlíží na práci učitelů i v nejmenších detailech.

3. Učitelovo angažované chování – zkratka TEB – Teacher engaged behavior

– učitel je hrdý na svou školu, s chutí spolupracuje se svými kolegy, je zaměřen na úspěch studentů, je s nimi v přátelských vazbách a důvěřuje jim, je optimistický, pokud jde o jejich schopnosti a výsledky.

4. Učitelovy frustrace – zkratka TFB – Teacher frustrated behavior

– učitel cítí nadbytek rutinních povinností, přebytek obtížné administrativy, špatné vztahy mezi kolegy.

5. Učitelovo přátelské a intimní chování ke kolegům - zkratka TIB – Teacher intimate behavior

– učitel pozitivně reaguje na kohezivní, pevné a přátelské sociálně-emoční vazby mezi kolegy, kde se učitelé dobře osobně znají, jsou důvěrnými osobními přáteli a stýkají se pravidelně i mimo školu.

Klima školy neboli index otevřenosti IO (index open) se pak počítá z prvních čtyř oblastí podle vzorce:

$$IO = (PSB + TEB) - (PDB + TFB)$$

Zkratky vychází z původních anglických názvů, a protože s nimi pracují i čeští autoři, ponecháme si je pro naše potřeby také. Dotazník obsahuje celkem 34 položek – výroků, na které respondenti odpovídají zřídka, občas, často, velmi často. Tyto odpovědi jsou bodovány a na základě součtu bodů jsou pak vypočítány jednak jednotlivé komponenty klimatu a nakonec i index otevřenosti - IO (viz výše).

Stejně jako Urbánek (2008) jsme narazili na problematické místo dotazníku, pozici ředitele školy. Respondenti vznášeli dotazy na pozici zástupce ředitele, že je často on ten, který koordinuje aktivity a často více on přichází do kontaktu s konfliktními situacemi. Uvažovali jsme nad řešením formou úpravy dotazníku. Nakonec jsme se shodli, že se „ředitel“ bude uvažovat jako vedení školy, tedy ředitel a/nebo zástupce ředitele školy.

3.5.1 Pohled do našich škol

V kontextu výše uvedeného se podíváme do našich škol. Lze se důvodně domnívat, že zejména škola Beverly se ocitla ve velkém tlaku, kdy stála před úkolem dostat svým deklaracím o inovativní škole, která ctí individualitu žáků a vítá a umožňuje rodičům zapojení se do školního dění.

Ve chvíli, kdy se ve třídě objeví problémy a třídní učitelka udržuje s vybranými rodiči přátelské vztahy (chodí s nimi na kávu, rodiče třídní učitelce mohli volat i v neobvyklých hodinách, večer, o víkendu, s některými rodiči si třídní učitelka tykala), je velmi pravděpodobné, že tyto faktory stěžují učitelce možnosti problémové situace řešit. Ocítá se ve spleti přátelských a formálních vztahů s rodiči a již sama tato nevyrovnanost, že s některými rodiči má vztahy přátelské, s jinými formální, je komplikací.

Jak vyplývá z rozhovorů, např. s Jarkou, třídní učitelka chtěla mít s rodiči dobré vztahy, proto, když si Jarka stěžovala rodičům na nepřiměřenou reakci třídní učitelky vůči Jarce, Jarka konstatovala: *„Pak už byla v pohodě, protože já jsem to řekla doma a ona zas nechce mít problémy s rodičema.“*

V podobném duchu lze uvažovat o motivaci školní metodičky prevence k tendenci zastírání problematického chování ve třídě.

Když se zeptáte učitelů, co je pro ně v jejich profesi nejtěžší, velmi často zmiňují právě komunikaci s rodiči, resp. řešení obtížných situací s rodiči žáků.

A když k tomu ještě vezmeme v potaz, že folklor školy je tykání si s rodiči, popř. kamarádění se s rodiči, současně škola deklaruje partnerský přístup umožňující rodičům se vyjadřovat k všeličemu, je nasnadě, že v této atmosféře může být pro učitele enormně obtížné řešit situace typu posmívání, vyčleňování, natož kyberšikanózní útoky! Důvodem té obtížnosti budou

propustné hranice ve vztazích učitel a rodič. A jak popsal Štech (viz výše) je potřeba si do vztahu rodiny a školy dát také pojistku, aby vztah nesklouzl do příliš osobního, což by mohlo být v konečném důsledku destruktivní, stejně tak je nejspíš potřeba udržovat jistou míru odstupu mezi učitelem a rodičem, potažmo školou a rodinou, aby mohla být uplatňována pravidla prostá přílišné osobní roviny.

3.6 Klima třídy

Klimatem třídy se začali vědci zabývat počátkem 30. let dvacátého století ve spojitosti se jmény K. Lewin, R. Lippitt nebo D. Thomasová. (Lašek, 2012)

Tito autoři se shodují v názoru, že zásadním faktorem, který ovlivňuje klima ve třídě je řízení třídy učitelem. Různé řídicí styly učitele byly sjednoceny do dvou typů: chování sociálně integrativního a chování dominantního, přičemž typ sociálně integrativní byl na základě dalších výzkumů vyhodnocen jako efektivnější. V našem prostředí navázali svými výzkumy J. Pelikán a J. Lukeš, kteří dále hlouběji zkoumali různé styly řízení, a postupně se vyjevovalo, že vliv na klima ve třídě nemá pouze styl učitelova řízení, ale že se jedná o interaktivní záležitost. (Lašek, 2012)

My jsme v naší práci využili dotazník CCQ, příloha č. 6 (Communication Climate Questionnaire – Dotazník o komunikačním klimatu vytvořený v r. 1983 Rosenfeldem (Lašek, 2012)), jež měl zjistit komunikační klima mezi třídou a třídním učitelem (bližší popis dotazníku a výsledky jsme uvedly v praktické části této práce)

V našem prostředí na tento směr navazují výzkumy J. Průchy (1988), který zkoumá učební klima ve třídě a jeho vliv na žákovo aktivní zapojení do učebního procesu při výuce.

Další směr ve zkoumání klimatu třídy vzniká v 50. letech dvacátého století. Základním pojmem se zde stává sociální prostředí škol a tříd. Složkou, která toto utváří, jsou vzájemné interakce učitel – žák, žák – žáci. Současně s tím se předpokládá, že zkoumané prostředí třídy mohou nejlépe posoudit jeho tvůrci – přímí aktéři. V této době se uvažuje o přímých aktérech jako o žácích a učitelích. Během těchto výzkumů se údaje získávají zejména prostřednictvím dotazníků s posuzovacími škálami – tedy nepřímými metodami (Lašek,

2012) V tomto směru bych ráda zmínila práci hlavně B. J. Fräsera a jeho spolupracovníků (od r. 1986), kteří vytvořili řadu metod na zkoumání klimat tříd jednotlivých typů škol.

Třetí směr výzkumu je zaměřen na osobitost sociálních jevů. Taktéž zkoumá interakce učitel – žák, žák – žáci, ale volí jiné metody: zúčastněné pozorování, etnografické pozorování, práce s kazuistikami. Tento výzkumný směr byl rozvíjen hlavně Pražskou etnografickou skupinou při PedF UK a spojen se jmény Miloš Kučera, Ida Viktorová, Miroslav Klusák, Alena Škaloudová a další. Tato skupina vznikla v roce 1991 a působila jako celek do roku 2005.

Na tento výzkumný styl rovněž navazuje metodologie práce, kterou právě držíte v rukách.

3.6.1 Terminologické vyjasnění

V posledních letech se ustálil pojem klima ve třídě nebo psychosociální klima ve třídě. Ale nebylo tomu vždy. Historicky (ale nejen) se můžeme setkat s dalšími termíny, jako je třeba atmosféra nebo prostředí.

Pojem atmosféra se však více hodí k popisu proměnlivých situací – tedy popisuje krátkodobější horizont – např. jednu výukovou hodinu, nebo kratší období pár dnů po řešení např. nějaké nepříjemné události ve škole. Prostředí např. Lašek (2012) považuje za širší pojem, pod který spadá např. prostředí školy z hlediska jejího umístění (venkov, sídliště apod.), hledisko hygienické (vytápění, osvětlení aj.) nebo i typ školy (základní, střední aj.).

V našem pojetí budeme pracovat s pojmem klima ve třídě, přičemž ho uvažujeme (srov. Lašek, 2012) jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě. Kdo nebo co ho tvoří, se stává jedním z předmětů našeho výzkumu.

3.6.2 Determinanty a prvky psychosociálního klimatu třídy

Za determinanty budeme považovat skutečnosti, které ovlivňují život školy a školní třídy.

Lašek (2012) uvádí tyto:

- zvláštnosti školy,

- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací,
- zvláštnosti učitelů,
- zvláštnosti školních tříd,
- zvláštnosti žáků.

V našem prostředí bylo dosud klima ve třídě zkoumáno jen málo. USA a Austrálie se problému klimatu věnuje déle a v posledních letech se výzkum věnuje zodpovězení otázek jako „Co jsou determinanty klimatu a jak působí na žáky a jejich učení?“, „Vnímají učitelé a žáci klima stejně nebo podobně?“, „Lze klima ve třídě zjistit a měnit?“ a další. Pro zjištění odpovědí na položené otázky byly vytvořeny metody a Fraser (1986) hovoří o dvou skupinách těchto metod. Jednak jsou to metody založené na přímém pozorování jednoduchých jevů ve třídě a metody založené na zkoumání složitých jevů ve třídě.

Průcha (2002) poznamenává, že mezi odborníky panují různé názory na to, co klima utváří – někteří se domnívají, že hlavním tvůrcem klimatu jsou žáci, jiní jsou zastánci názoru, že hlavním tvůrcem je učitel, který může svou rolí významně ovlivnit klima ve třídě.

Průcha (1997) dále uvádí mechanismy, prostřednictvím kterých klima ve třídě funguje, jedná se o tyto:

- komunikační a vyučovací postupy, které učitel používá,
- struktura účasti žáků ve vyučování,
- preference a očekávání učitelů k žákům,
- klima („ethos“) školy, jejíž součástí je určitá třída.

Oproti tomu Grecmanová (1997) uvádí, že klima nesouvisí jen s kvalitou výuky nebo se součtem klimat z různých předmětů. Tvrdí, že klima se vytváří i mimo vyučování, o přestávkách, na výletech apod.

Petlák (2006) hovoří o tom, že není možné od sebe oddělovat klima třídy a vyučovací klima. Tato dvě se vzájemně ovlivňují.

Vykopalová (1995) uvádí, že klima je souhrn všech vnitřních a vnějších podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků a učitelů a vzájemně ovlivňujících jejich chování.

Podle Mareše, Krivohlavého (1995, s. 147) lze klima třídy definovat jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává, nebo co se má v budoucnu odehrávat.“

Čapek (2010, s. 13) uvádí, že třídní klima je „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“

Gavora (1999) vychází z pohledu žáků na klima třídy a uvažuje směrem, kdy klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, tj. zda si žáci mezi sebou dostatečně rozumí, zda soutěží a konkurují si a jak moc a jak je třída soudržná.

Poslední čtyři autoři se shodují, když hovoří o subjektivním vnímání, popř. hodnocení účastníků podílejících se na procesu utváření klimatu ve třídě. Tj. všech, kteří se k dění ve třídě a k věcem se třídou souvisejících vyjadřují a hodnotí je. Grecmanová (2003, 2008) přitom upozornila, že se zdaleka nejedná jen o situace během vyučování, ale i o situace mimo vyučování, např. školní výlety.

Klima třídy se utváří ve vzájemné interakci mezi žáky a každým dalším, kdo má na žáky nějaký vliv. Toto působení, nebo vliv bych neomezovala pouze na prostředí školy (stejně jako Grecmanová). Počítala bych s vlivem rodinného prostředí, vrstevnických skupin, ale i médií.

Já se domnívám, v kontextu dat získaných během ročního pobytu v našich školách, že klima třídy může být velmi výrazně ovlivněno i rodiči žáků dané třídy.

Nyní se podíváme zpět do našich škol a zkusíme si zodpovědět otázku, co klima třídy ovlivňovalo v našich třídách.

3.6.3 Co ovlivňovalo klima v našich třídách?

Nyní se podíváme na to, co v našich konkrétních třídách mělo vliv na klima ve třídě. Jednalo se o sloučení tříd v 6. ročníku, složení třídního kolektivu, ethos a prezentace školy na venek, osobnost třídní učitelky, rodiče a postoje pedagogů k patologickým jevům ve třídě.

Sloučení třídních kolektivů v 6. ročníku

Jako výrazný se jeví prvek sloučení dvou a více třídních kolektivů. Většina dětí popisuje, že na prvním stupni se (až na výjimky) nic nedělo. Současně se lze domnívat, že třídní učitel na prvním stupni měl větší možnost o třídu více pečovat. Jak však popisují aktéři našeho výzkumu, ne všichni učitelé tak činili, a proto byl střet různých třídních kultur¹² v 6. ročníku náročný a zdá se, že pokud se nepracuje na sladění těchto kultur, tak i velmi rizikový pro rozvoj patologického chování a vzájemných vztahů.

Složení třídního kolektivu

To, jací žáci nastoupí do třídy, nelze takřka vůbec ovlivnit. Při sestavování kolektivu můžeme zohlednit pohlaví, rodinné vazby, úroveň znalosti cizího jazyka u jednotlivých žáků, obecně procento školně úspěšných a neúspěšných žáků, ale většinou nemůžeme předpokládat, jak si žáci sednou lidsky. Mluvíme zde o osobnosti žáka a jeho historii, která jeho osobnost formovala. V případě Simony toho moc o přesných příčinách, kdo přesně a proč výpady proti ní započal, nevíme, ale z uvedených informací se lze domnívat, že důvodem ataků na Simonu bylo, že se odmítá podřídít těm mocnějším ve třídě. V případě Lary víme více. Jak už bylo na několika místech zmíněno, Lara měla smrtelně nemocnou maminku. Máma měla k Laře ochrannářské sklony. Jack měl za sebou zkušenost úmrtí tatínka, když mu byly čtyři roky. Jack o této skutečnosti v rozhovorech sám mluví a sám to dává do souvislosti se situací Lary ve smyslu, že Laru všichni litují a nadržují ji. A že on lítost nesnáší. Zdá se, že právě tato životní okolnost u obou dětí zapříčinila, proč právě oni dva to mají spolu tak těžké.

Simony příběh se nám nedaří rozkrýt, zejména díky tomu, že sama Simona o své situaci příliš nemluví, což může být v důsledku pokročilejší fáze vývoje šikany v této třídě.

¹² Kulturou rozumíme souhrn norem a hodnot, který třídní kolektiv dodržuje a uznává, jedná se i o sociální normy, tj. interpretaci toho, co se ve třídě děje.

Ethos a prezentace školy na venek

Klima školy Beverly bylo jistě ovlivněno i její prezentací navenek. Tato škola se veřejnosti představovala jako škola inovativní, škola, která zavádí a uplatňuje nové způsoby výuky, zaměřuje se na práci se vztahy mezi žáky a v neposlední řadě jako škola, která je vstřícná a otevřená rodičům, se kterými mnohdy navazuje neformální vztahy. Tato škola byla v dané lokalitě díky svým deklarovaným výchovně vzdělávacím cílům velmi prestižní. Dalo by se říct, že sama sobě nasadila vysokou laťku a tuto udržet ji postupem času stálo dost úsilí. A právě toto klima jistě prestiže se stávalo v obtížných momentech, kdy se ve třídě nedařily zdravé vztahy, určitým stresorem pro pedagogy, na jejichž bedrech leží část odpovědnosti za vztahy ve třídních kolektivech. Domnívám se, že tito pedagogové se pod tlakem udržet obraz školy tak, jak se prezentuje, uchýlovali k zakrývání problémů. Toto zakrývání, popř. ignorování nevhodného chování žáků mezi sebou, dovolovalo žákům dále se chovat nevhodným způsobem.

Klima školy Chicago bylo ovlivněno svým motem „Škola pohody“. Podle výpovědi účastníků výzkumu se vedení školy hodně zaměřovalo na to, aby se cítili v pohodě hlavně žáci. V případě školy Chicago tato priorita došla tak daleko, že ve chvíli, kdy žáci podepsali petici proti bývalé třídní učitelce, pan ředitel se postavil na jejich stranu, a to i přesto, že bylo evidentní, že žáci třídní učitelku šikanují.

Je pozoruhodné, že přes tyto skutečnosti klima učitelských sborů, výsledky dotazníku OCQD-RS, vyšlo u obou námi sledovaných škol mnohem lépe ve srovnání s průměry Laška a Urbánka (srovnání uvedeno v Oddílu I.) nicméně, jak už je naznačeno v kapitole věnující se výsledkům tohoto dotazníku, u školy Beverly jsou zaznamenány vysoké hodnoty u položky měřící učitelovy frustrace. Zdá se, že vysoká frustrace koreluje s nutností být vysoce angažován, což opět logicky souvisí s prezentací školy Beverly navenek. Dobré výsledky jsou za cenu frustrace učitelů. Ti sdílí pozitivní obraz školy, ale současně pocítují frustraci ze svého působení ve škole a spoluutváření tohoto pozitivního obrazu.

U školy Chicago nejsou tak vysoké hodnoty v položkách mapující učitelovo angažované chování, stejně tak nejsou vysoké hodnoty v položkách měřících učitelovy frustrace.

Při těchto hodnotách je u školy Chicago zaznamenáno vyšší a lepší skóre v položce učitelovo intimní chování. U školy Beverly vyšlo toto skóre hůře.

Osobnost třídní učitelky

Osobností třídních učitelek jsme si začali všimnout od samého počátku výzkumu. Dvě třídní učitelky jsme mohli poznat osobně, třetí (tu, kterou žáci školy Chicago vypudili) z vyprávění. Nejvýraznější moment, který vede k zařazení osobnosti třídní učitelky do skupiny determinantů třídního klimatu, byla situace, kdy třídní učitelka třídy školy Beverly říká, že pokud se v sociometrii něco negativního zjistí, nebude se o tom mluvit. Oproti tomu třídní učitelka třídy školy Chicago výsledky sociometrie bere vážně a chce situaci řešit, jen si není jistá, jak ji správně řešit. Více se budeme věnovat osobnosti třídní učitelky ve vztahu ke klimatu třídy v oddílu Pedagog, jako spolu/tvůrce třídního klimatu.

Rodiče

Velmi zajímavé poznatky přinesly rozhovory s rodiči, jež byly následně doplněny pohledy dalších aktérů, a ukázalo se, že rodiče mohou mít vliv na klima třídy nejen nepřímo (výchovný styl), jak se domnívalo dosud, ale i přímo. Tatínek Jarmily svou intervencí rozpochoval doposud zatuchající stav věcí kolem Simony. Lary maminka svým častým kontaktem s třídní učitelkou a sdělováním podrobností o svém zdravotním stavu (nejspíš ve snaze získat pro Laru větší ochranu od třídní učitelky) způsobila spíš opačný efekt. Lara byla třídou považována za učitelky „mazánka“. Maminka Petera měla přehled o situaci ve třídě a při rozhovoru uváděla, že se snaží s Peterem mluvit a vysvětlovat mu složitost situace, ve které se Lara nachází. Maminka Simony se o Simoně vyjadřuje stejně jako třídní učitelka, že je urputná, a že to vyčerpává i matku. Nabízí se interpretace, že pokud Simona je vlastní matkou takto označena a je jí nejspíš i dáváno najevo, jak náročné to s ní je, je možné, že Simona si může do určité míry myslet, že chování spolužáků je vůči ní zasloužené. Jednalo by se o nevědomou složku, která by pak udržovala patologické chování ve skupině. Hodná pozornosti byla i situace, kdy se maminka Simony na dívku obořila, když nešťastně pronesla, že neví, jak se má učešat, obléknout, aby ostatní zase něco proti ní neměli. Simona si nemohla dovolit pod tíhou situace padnout, protože by se nesetkala pochopením nejen třídní učitelky a školní metodičky prevence, které ji „vysvětlovaly“, že chování spolužáků je důsledkem jejího oblékání, zjednodušeně řečeno, ale ani své matky.

Na druhé straně stojí rodiče, tatínek Petty, maminka Tory, maminka Kláry, Davida, tatínek Andy, kteří se o situaci ve třídě nezmiňují a pravděpodobně o ní vůbec neví. Děti se jim o situaci ve třídě nesvěřují a je otázka proč. Částečně jsme se snažili na tuto otázku odpovědět již v sekci věnované analýze rozhovorů s rodiči. Je možné, že děti, které o situaci nemluví, jsou aktéry realizující nevhodné chování, je jim situace kolem Lary a Simony natolik jedno, že nestojí za zmínku, nebo jim situace může přijít natolik normální, že stejně jako u předchozího případného motivu, nestojí za zmínku. A rodiče nejspíš nepátrají, protože jsou jejich děti spokojené, resp. nestěžují si.

Postoje pedagogů k patologickým jevům ve třídě

U třídy školy Beverly se setkávají dva názorové tábory. Jarmila, tatínek Jarmily, ale i Pavel a Jarka se vyjadřují k situaci ve třídě a popisují šikanozní jednání ze strany třídního kolektivu, a to nejen k Simoně, ale hlavně k ní. Oproti tomu třídní učitelka a metodička prevence odmítají situaci ve třídě označit jako šikanu a dle slov tatínka Jarmily i školní metodička prevence zakazuje Jarmile o situaci ve třídě jako o šikaně hovořit. Dle výše uvedených pedagožek je situace ve třídě normální, běžná a školní metodička prevence dokonce z pozice své autority normalizuje před třídou zjevně patologické jevy, což má výrazný negativní vliv na klima třídy.

Ve třídě školy Chicago je situace přehlednější. Po zjištění, že je Lara na okraji třídy a jak negativně je proti ní třída naladěná si třídní učitelka uvědomuje a připouští, že je to problém. Jednoznačně se před třídou vyjadřuje, že se jí tato situace nelíbí a není v pořádku. Stejně tak se před třídou takto vyjadřuje i další pedagožka, která se o situaci ve třídě dozvídá náhodou (zmiňuje jí ve svém rozhovoru Lara a Jack) Žáci, se kterými byl veden rozhovor, zdůvodňují špatné postavení Lary ve třídě tím, že je/byla oblíbenkyní bývalé třídní učitelky, která jí z pohledu žáků nadržovala. Všichni, až na hlavního původce výpadů Jacka, vlastně připouští, že je situace taková, jaká je, nepopírají ji, jako to dělají pedagogové ve škole Beverly. Jack se v celé situaci cítí neoprávněně osočen z šikany Lary.

Právě tento rozdílný přístup a postoj pedagogů k výskytu patologického chování ve třídách značně ovlivňuje klima tříd, ve třídě školy Beverly se lze domnívat, že přímo udržuje a podporuje další rozvoj patologického chování třídy.

3.6.4 Pedagog jako spolu/tvůrce třídního klimatu

Kohoutek (1996) se domnívá, že učitelova osobnost má ve výchovné a vzdělávací práci zásadní úlohu. Jako důležitou uvádí autoritu učitele a působivost jeho osobnosti. Na tom se shoduje s Klusákem (1993), který učitele považuje za jednoho z nejdůležitějších tvůrců klimatu s tím, že si je tohoto vlivu velmi dobře vědom.

S tím, jak je učitele dle výše uvedených autorů důležitý, plynou i rizika, která Kohoutek (1996) zmiňuje v souvislosti s duševním zdravím, resp. s jeho absencí. Tito učitelé pak mohou napáchat na žácích hodně škod. Kohoutek v této souvislosti uvažuje při výběru učitelů o zdravotně-psychologických aspektech.

„Osobnost učitele je nejmocnějším nástrojem ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům. ... Mimořádný význam mezi pedagogy zaujímá třídní učitel, který tvoří základní článek v systému řízení školy...“ (Kohoutek 1996, s. 32)

Klima ve třídě je utvářeno mnoha faktory a učitel je jen jedním z nich a lze se domnívat, že celkem zásadním. Kohoutek se nebojí upozornit na důležitost duševního zdraví u učitelů, protože v opačném případě lze očekávat zvýšené riziko poškození žáka (třídy) učitelem, kde duševní zdraví chybí.

Na vytváření klimatu třídy se dále podílejí zejména:

- komunikační a vyučovací postupy, které učitel používá,
- způsob, kterým se žáci zapojují do výuky,
- preferenční postoje učitele,
- sebesplňující předpověď,
- klima školy, jejíž součástí je daná třída. (Kalhous a Obst, 2002)

Je patrné, že i tito autoři se shodují s Kohoutkem a Klusákem výše a více prohlubují a upřesňují oblasti vlivu učitele na žáky, potažmo na klima třídy.

U komunikačních postupů lze rozlišit suportivní a defenzivní klima, přičemž u suportivního se žáci cítí ve třídě lépe. Tutu tendenci také sleduje dotazník CCQ, jež jsme ve třídách sejmuli.

Častost, s jakou učitel zapojuje žáky do vyučování, hraje také jistou roli. Toto častost závisí na více okolnostech, např. to, kde žák ve třídě sedí, kolik je ve třídě dohromady žáků, nebo také to, jaké žáky učitel preferuje. To, jak je kdo ve třídě zapojován, kdo dostává větší prostor, kdo menší, a kdo případně převážnou část vyučování mlčí, má také vliv na utváření klimatu třídy. Z výpovědí našich aktérů se lze domnívat, že třídní učitelka z Chicaga byla spravedlivá a neměla oblíbence, na rozdíl od třídní učitelky z Beverly, kde hned několik aktérů udalo, že oblíbence měla.

Sebesplňující předpověď je poměrně známý fenomén, kdy dochází k přijetí charakteristik za vlastní, které nám jsou někým určeny a vůbec o nás nemusí platit. Např. žákovi je učitelem říkáno, že tuto látku nezvládne a on po čase opravdu může začít vykazovat v dané oblasti slabé výsledky. V našem případě lze jako příklad uvažovat o označení Simony jako urputné, té, která neustoupí ze svých pozic. Toto označení dostala jak od třídní učitelky, tak metodičky prevence, ale i své maminky. Simona až na jeden moment (doma, kdy si mamince postěžovala, že neví, jak se má obléct) nikdy nepřipustila, že by ve třídě bylo něco špatně, že by ona byla tím, komu je ubližováno. Sama sebe považovala za precitlivělou.

Je potřeba, aby učitel tyto tendence u sebe v rámci profesionálního zacházení sám se sebou kontinuálně reflektoval.

Vzhledem ke své práci jsem uvažovala, s jakými teoriemi o učitelích může klima ve třídě souviset. Rozhodla jsem se podívat na problematiku učitelských typů (o kterých třídní učitelka Chicago také hovoří), na téma učitelských stylů a na komunikaci ve školní třídě.

Učitelské typy

Nyní se pojďme podívat na učitelské typy. Třídní učitelka školy Chicago se charakterizovala jako typ učitele paidotrop, proto mě zajímalo, zda učitelský typ může nějak se situací ve třídě souviset, popř. jak. V literatuře je popsáno hned několik typologií¹³ učitele, já více popíšu Caslmannovu typologii, která je považována za nejrozpracovanější a s jejíž

¹³ Mezi nejznámější patří dle K. Lewina, W. O. Döringa a E. Vorwickela

terminologií jsem se v datech setkala. Klasické dělení učitelů na paidotropy a logotropy (podle Caslmann) zmiňuje během rozhovorů i třídní učitelka jedné ze sledovaných tříd.

Caselmann vychází zcela jednoduše z faktu, že učitelská profese je spjata se dvěma základními funkcemi, a to výchovnou a vzdělávací. Rozlišuje podle toho na učitele, jež se více orientují na vzdělávání a na výchovu. Přičemž, logotrop se více zaměřuje na svůj obor, tento učitel se snaží své žáky pro svůj obor nadchnout. Nezajímají ho již tolik žáci samotní, jejich zvláštnosti, starosti, potřeby. Tito učitelé někdy mívají kázeňské problémy, zejména s žáky, které jejich předmět tolik nebaví.

Paidotrop je učitel, který je hlavně zaměřen na žakovu osobnost a snaží se žákovi porozumět. Někdy je příliš shovívavý, což může být v důsledku také problém.

Třídní učitelka ze školy Chicago sama sebe zařazuje spíše do skupiny paidotropů s tím, že vnímá, že když se učitel příliš zaměřuje na žáky, naslouchá jim, povídá si s nimi, navazuje s nimi opravdový lidský vztah, že může být rodiči vnímán jako slabý. „Že když je někdo hodnej, nebo když je někdo (e:), že se vztahama zaobírá, vysvětluje dětem, proč to dělá atd, tak je pak i pro rodiče slabej, jo je to prostě takový to.“

Caslmann dále rozpracoval tyto typy na:

- a) Filozoficky orientovaný logotrop – jeho hlavním cílem je vštípit studentům svůj vlastní světonázor. Potíže může mít se studenty, kteří nejsou dostatečně zralí, anebo mají jiný názor na svět. Tento typ příliš nerespektuje názory studentů a jejich zkušenosti.
- b) Odborně vědecky orientovaný logotrop – je to typ učitele, který se od mládí zaměřoval na svůj obor, jeho cílem je ze svého oboru co nejvíce naučit studenty. Tento učitel udělá hodně, aby nadchnul a strhnul studenty pro svůj obor, ale již méně přímo výchovně působí. Bývá přísný, nerozlišuje individuální zvláštnosti, nemá dostatek pochopení a uznání pro studenty.
- c) Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – vyznačuje se úsilím pochopit každého žáka, získat si ho a pak ho formovat. Zaměřuje se hlavně na výchovu, jeho přístup je až mateřský, otcovský, jeho vztah k žákům je plný pochopení a důvěry, což souvisí s kladnými výsledky vzdělávacího procesu. Má tendence „zachraňovat“ i ty žáky, kteří mají různé výchovně vzdělávací potíže.

d) Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop – tento typ učitele si klade všeobecnější cíle, např. vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo. Zde hrozí riziko, že vzhledem ke svému cíli sníží požadavky na žáky.

Třídní učitelka školy Chicago se charakterizuje jako typ, který se vztahům ve třídě věnuje i na úkor učiva. Považuje se za demokratickou s tím, že považuje za důležité vadné názory označit jako vadné.

Kam zařadit paní učitelku ze školy Beverly si nejsme jistí. Vystudovala „matfyz“ (stejně tak bývalá třídní učitelka školy Chicago) a měla své předměty matematiku a informatiku velmi ráda. Současně od žáků víme, zejména od dívek a pak také od jejich maminek, že se paní učitelka s žáčkami snažila navázat blízký, důvěrný vztah. Tatínek Jarmily uvedl, že si myslí, že paní učitelka je typ, že někoho má ráda a někoho nemá ráda. A kvitoval, že Jarmilu ráda měla. Podobně měla bývalá třídní učitelka z Chicaga skupinu svých oblíbenců a víme, že i toto mělo vliv na klima ve třídě.

Školní metodička prevence z Beverly se domnívá, že třídní učitelka je manipulativní. Školní metodička prevence to popisuje slovy, že když se třída začne chovat jiným způsobem, než učitelka požaduje, začne se třídou jednat stylem „co mi to děláte?!“, jakože nešťastně.

Hodnocení třídní učitelky školy Beverly je více nejednoznačné, než hodnocení třídní učitelky školy Chicago. Zaznívají na její účet chvály i značná kritika. Kritika se týká zejména jistého pocitu nevyzpytatelnosti, kdy si účastníci rozhovoru nebyly jistí, jak se učitelka v dané situaci zachová. Takže vnímali u třídní učitelky jistou míru nepředvídatelnosti. Současně se z více stran, jak už bylo řečeno, ozývá, že tato třídní učitelka měla své oblíbence a lze předpokládat, že se to projevovalo i přímo při výuce ve smyslu, komu bylo dáváno více prostoru. Vzhledem k oboru, který má paní učitelka vystudovaný, by se dalo usuzovat spíše k typu logotropa, ale samotné výpovědi účastníků výzkumu nám to přímo nepotvrzují. Z uvedených charakteristik budeme více vyvozovat u učitelských výchovných stylů popsaných níže.

Zdá se, že přesto, že téma učitelských typů nám vnesla třídní učitelka školy Chicago, neposkytuje nám tato teorie hlubší porozumění nebo vysvětlení souvislostí se situací ve sledovaných třídách. Zkusíme se nyní podívat na učitelské styly.

Učitelské styly

Vedle učitelských typů jsou také popsány učitelské styly výchovného působení. Vzala jsem si na pomoc dělení Čápa a Mareše (2001), kteří vymezují:

Autokratický styl (negativní emoční vztah a silné řízení), který se vyznačuje:

- Učitel stále něco rozkazuje, zakazuje.
- Mnoho sám mluví, nepustí druhé ke slovu.
- Vyčítá, vyhrožuje, varuje, často trestá. Vyvolává napětí a strach.
- Zajímá se jen o výkony a kázeň, ne tolik o podmínky a možnosti žáka.
- Málo přihlíží k potřebám a přáním žáka, popřípadě je ani nezná a nesnaží se je poznat.
- Omezuje samostatnost a iniciativu žáků.

Liberální styl s nezájmem o dítě (negativní emoční vztah a slabé řízení) se vyznačuje:

- Nízkými požadavky na výkon žáků a kázeň a špatnou kontrolou plnění těchto požadavků.
- Učitelovo chování působí dojmem lhostejnosti k žákům a k tomu, co se kolem něj děje.
- V některých případech se učitel chová nejistě, popř. si stěžuje na své problémy.

Rozporný autokraticko-liberální styl (negativní emoční vztah a rozporné řízení):

- Jedná se o směs z výše uvedených stylů.

Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení) se vyznačuje:

- Učitel projevuje sympatie k žákům, porozumění jejich problémům, potřebám a podmínkám.
- Omlouvá nedostatky, klade nízké požadavky, ale kontroluje je.

- V krajních případech se učitel chová jako ochraňující a litující matka.

Integrační styl (kladný emoční náboj a střední až zesílené řízení) se vyznačuje:

- Učitel se chová klidně bez agresivních výbuchů, ale i bez nervozity. Snaží se žákům porozumět a pomoci.
- Je ochoten s žáky mluvit o věcech, které se netýkají školy.
- Projevuje k žákům důvěru, věří, že splní požadavky.
- Klade přiměřené a postupně zvyšující se požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou, neuráží, neponižuje.
- Podporuje samostatnost a iniciativu žáků.
- Působí spíše příkladem lidského vztahu, respektující komunikací, než příkazy a zákazy.

Podle výše uvedeného, včetně charakteristik učitelek výše popsaných, by bylo možné uvažovat, že třídní učitelka třídy školy Chicago se blíží integračnímu stylu (s částečným podílem laskavého liberálního stylu) a třídní učitelka třídy školy Beverly rozpornému autokraticko – liberálnímu stylu vedení.

Jak je uvedeno u těchto stylů, intergracní + laskavý liberální má emoční náboj kladný a v jednom případě slabý styl řízení a v druhém střední až zesílený.

Styl autokraticko-liberální se vyznačuje negativním emočním nábojem a rozporným řízením.

Na práci Čápa a Mareše (2001) navázala výzkumem, který probíhal na 2. stupni ZŠ a vybraných typech SŠ, Gillernová (2013) a došla k zjištění, že žáci nejvíce u učitele oceňují silné řízení s kladným emočním nábojem. Tato kombinace dobře působí jako na vzdělávací složku vyučování, tak na výchovnou, na utváření a fungování zdravých vztahů ve třídě.

Nejméně žáci oceňují záporný, střední či rozporný edukační vztah kombinovaný se slabým řízením.

Vztahu edukačního, učitelského stylu v souvislosti s vlivem na klima ve třídě se ve své diplomové práci v posledním čase věnovala Hyklová (2019). Došla k závěru, „že to, jaký edukační styl převažuje u konkrétního třídního učitele, má vliv na klima v dané školní třídě. Třídní učitel má vliv především na to, jak žáci dané třídy vnímají oporu z jeho strany, jak vnímají jeho přístup jako rovný, dále jeho edukační styl ovlivňuje, jak žáci vnímají možnost diskutovat během výuky a také to, jaké mezi sebou mají žáci ve třídě vztahy. Čím kladněji vnímají žáci svého třídního učitele, tím pozitivnější jsou zmíněné aspekty klimatu ve školní třídě.“(Hyklová 2019, s. 77)

Tato všechna zjištění korespondují i s výsledky dotazníku CCQ, kde třídní učitelka školy Beverly vyšla výrazně hůře než učitelka školy Chicago, ale i přesto se ve třídě školy Chicago šikana objevila.

Je patrné, že ani jeden z přístupů, zejména pokud byl podíl laskavého liberálního stylu v řízení třídy u učitelky ze školy Chicago vyšší, nebyl zcela optimální, což potvrzuje i popisovaný (a analyzovaný) klinický obraz tříd.

Zdá se, že učitelský styl již více koresponduje a může vysvětlovat a predikovat klima ve třídě. Pro nás bude zajímavé se ještě hlouběji ponořit do problematiky samotné komunikace ve školní třídě v kontextu instituce školy.

Komunikace mezi učitelem a žáky ve školní třídě

Komunikace mezi učitelem a žákem ve školní třídě je velice široké téma. Já se zde budu věnovat zejména vztahové rovině této komunikace a jejím vztahem ke škole jako instituci, jež dává učiteli částečnou legitimizaci pro uplatnění učitelské moci.

Velice důkladně se tomuto tématu věnovala Šedřová (2012), která si všimla, že během rozhovorů s učiteli se vždy tento stočil ke vztahu učitele k žákovi. Konkrétně se jednalo o pochybnost, zda je správný autoritativní nebo liberální přístup ke kázi ve třídě. Je pravděpodobné, že nejistoty učitelů, jak přistoupit ke kázi (resp. k uplatňování moci) jsou přímo odvislé od celkového stavu školy jako instituce, kterou jsem pojednávala v první kapitole tohoto oddílu.

Zjednodušeně by se dalo říct, že učitelé, se kterými Šed'ová vedla rozhovory, vyjadřují pochybnost nad tím, zda a do jaké míry mají / mohou využít svou moc. To, že si uvědomují, že moc mají, vyjadřují výčtem možností autoritativní / liberální.

Nyní se vrátíme zpět ke komunikaci. Každá komunikace se realizuje současně ve dvou rovinách, obsahové a vztahové (Watzlawick a kol., 2011). V rovině obsahové jde u učitelů a žáků především k předávání učiva, ve vztahové rovině se vyjednávají vztahy mezi těmito aktéry. Podobně se vyjadřuje Bernstein (1996), který hovoří o tom, že ve škole se mísí dva diskurzy, regulativní a didaktický. Regulativní definuje pravidla sociálního řádu a vztahy mezi jednotlivými aktéry. Didaktický diskurz se týká právě obsahové roviny, tj. co, jakým způsobem, v jakém pořadí a frekvenci bude komunikováno předávané učivo. Přičemž Bernstein (1996) tvrdí, že regulativní diskurz je dominantní.

Moc učitele vychází z moci instituce školy, kterou zastupuje a také z osobnostních charakteristik konkrétního jednotlivého učitele. Instituce školy má svůj režim a pravidla a učitelé mají různé kázeňské techniky, které různě volí a také vyvíjejí. Šed'ová (2012) je dělí na preventivní opatření, monitoring, signalizaci a intervenci učitele. Tyto kázeňské techniky jsou spojené s institucionálními mechanismy a ocitají se s nimi v dynamickém vztahu. Učitelé mohou svými individuálními kázeňskými mechanismy kopírovat institucionální mechanismy a zesilovat je, nebo s nimi individuální kázeňské mechanismy mohou být v rozporu, nebo odstupu. To se může dít právě tím, že svými kázeňskými technikami porušují školou zavedený režim a pravidla (zkracují čas výuky, přehlíží zakázané používání telefonů při vyučování apod.).

Šed'ová (2012) popsala 4 mocenské konstelace (výsledek interakce mezi učitelem a žákem) ve školní třídě: zobání z ruky, přesilovku, cirkulaci moci a tahanice. Tyto si krátce představíme v souvislosti s uplatněním učitelské moci a možným vlivem na kázeň ve třídě a vztahem k institucionálním mechanismům moci, školní disciplíny.

Zobání z ruky se vyznačuje silnou dominancí učitele, kterou žáci akceptují. Obě strany, učitel i žák sdílí stejné cíle, chápou a shodují se, že škola je místem vyučování a učení. Ve vztahu k institucionálním mechanismům, pravidlům a řádu je tento typ učitele labilní. Na jednu stranu ho využívá, na stranu druhou je k některým pravidlům v odstupu.

Přesilovka je také charakteristická centralizací moci v rukách učitele. Rozdíl od zobání z ruky spočívá v odlišných cílech aktérů. Žáci se snaží hodinu bez větší námahy přežít, nejsou moc aktivní, ale plní požadavky učitele zejména proto, aby se vyhnuli sankcím. Tito učitelé jsou typičtí tím, že se výrazně opírají o institucionální mechanismy školy.

Cirkulace moci se vyznačuje tím, že učitel není výhradně ten dominantní, moc je rozptýlená mezi ním a žáky. Učitel i žáci sdílí stejný cíl a to, že škola je místem učení a práce. Stejně jako u mocenské konstelace zobání z ruky jsou žáci konformní, ale objevují se zde prvky jisté autonomie a spontaneity. Tito učitelé respektují institucionální mechanismy školy. Ne vždy u žáků trvají na jejich uplatňování, ale sami je dodržují. Šed'ová uvádí jako příklad jejich práci s jazykem, kdy přejdou nevhodné vyjádření žáka, např. označení někoho za „úchyláka“, ale sami použijí pro označení „člověk se sexuální úchylkou.“

Tahanice se vyznačuje decentralizovanou mocí, která se přelévá mezi učitelem a žákem. Šed'ová uvádí, že se jedná o nevydařenou cirkulaci moci. Žáci a učitelé nesdílí stejné cíle, učitel chce vyučovat, ale žáci berou vyučování jako možnost otestovat vlastní síly a pobavit se. Konkrétně to vypadá tak, že žáci rebelují, snaha pobavit se se promítá v řadě kolonizačních¹⁴ technik, jež žáci v této mocenské konstelaci provozují. Tito učitelé mají k institucionálním disciplinárním mechanismům spíš negativní vztah a zdráhají se jich využívat, nebo nejsou ztotožnění se svou rolí učitele a mají strach, aby dítěti neublížili.

Největší problémy s kázní ve třídě má mechanismus „tahanice“. Určitě je na vině hlavně to, že žák s učitelem nesdílí stejné cíle, stejně jako u „přesilovky“. Rozdíl je v tom, že učitel v „přesilovce“ se výrazně opírá o institucionální mechanismy školy, na rozdíl od učitele v mocenské konstelaci „tahanice“.

V této souvislosti bych chtěla opět poukázat na možné důvody, které oslabují institucionální mechanismy školy. I oblast komunikace mezi učitelem a žákem je podrobena tlaku na změnu, který vyplývá z tlaku na změnu jejich vztahu. Ta by měla vypadat tak, že učitel ustoupí ze své dominantní polohy a přesune se spíš do polohy partnerské. Skrze optiku výše

¹⁴ Např. ve chvíli, kdy mají psát test, nastane hromadné omlouvání, že chyběli, nadměrné žádosti o uvolnění na WC, manipulace s okny, odvádění pozornosti od výuky apod.

popsanou by tento učitel dostal buď do mocenské konstelace „cirkulace moci“, nebo „tahanice“.

Šed'ová (2012) upozorňuje, že tento tlak je ještě doprovázen doporučeními, že učitelé se mají odklánět od sociální moci školy a opírat se spíš o svou expertízu a dobré vztahy s žáky.

Ve své úvaze směřuji právě k souvislosti mezi udržením kázně ve třídě, potažmo vlivem učitele na klima ve třídě, v souvislosti s jeho vztahem k institucionálním mechanismům. Šed'ová ve svém výzkumu našla výše popsané souvislosti a je patrné, že pokud učitel odmítá institucionální mechanismy využívat, je větší pravděpodobnost, že budeme mít ve třídě větší problém s udržením kázně.

A otázkou je, jak se může cítit učitel, který je součástí instituce, která deklaruje nějaký řád a pravidla, ale přitom ví, že se o tyto nemůže opřít? Neznamenaloby to podobnou situaci, jako v případě učitele mocenské konstelaci „tahanice“? Narážím zde na situaci, která by mohla, alespoň zčásti, dopomocť vysvětlit, proč nefungují dosavadní mechanismy, návody, k řešení vztahových problémů ve třídě.

Zvažuji souvislosti mezi našimi třídními učitelkami, jejich komunikačními mocenskými konstelacemi a institucionálními mechanismy školy. Nemám dostatek dat, abych jasně prokázala tyto souvislosti, ale i tak z dat tato tendence dávat do souvislosti výše uvedené faktory vyplývá.

K této úvaze mě vede i výsledek dotazníku CCQ, který vyšel pro třídní učitelku z Chicaga nadstandardně dobře. Kdyby vztahy ve třídě souvisely jen a pouze s komunikací a vztahováním se mezi třídním učitelem a žáky, musela by situace v třídě školy Chicago (s ohledem na výsledky CCQ) tomu přeci odpovídat. Přestože v této škole byla situace mnohem lepší (jen na základě výsledků CCQ by problém ve třídě jistě nikdo nehledal), stejně zde probíhala šikana a třídní učitelka nedokázala Laru zcela ochránit a situaci zastavit.

Vrátím se opět k situace, kdy dotazník B3 spolu s výstupy se skupinové práce se třídou naznačily, že se ve třídě děje jistá forma šikany. Třídní učitelka z Chicaga, první, co řekla, že to nechce řešit s nikým z venku, aby se o třídě nemluvalo, že je nějaká divná. Tedy, ukázala se zde evidentní tendence situaci tajit. A je otázka proč? Domnívám se, že to souvisí právě

s potřebou učitele opřít se o institucionální mechanismy školy, podobně jako tato souvislost vyplývá s udržením kázně ve třídě.

Tedy jde o to, že pokud se ve školním řádu, potažmo krizových plánech školy objevují pravidla a pokyny, jak řešit vzniklé situace, měl by učitel mít jistotu, cítit oporu, že se o tyto pravidla může opřít a jednat s nimi v souladu za podpory vedení školy. A zde se domnívám, by mohl být právě problém, v absenci důvěry učitele, že za ním škola, resp. ředitel školy stojí.

4 Šikana a s ní spojené téma normy a normality

Na úvod této kapitoly bych ráda vysvětlila zařazení tématu normy, normality ve spojitosti s tématem šikany. Mnohokrát jsem se ve své praxi setkala s tvrzením na straně školy, že to a to chování je „normální“, rozumějte, běžné, a tak normální. Zjevně pro samotné učitele bylo těžké rozlišovat, že vše, co je běžné (statisticky četné) automaticky neznamená, že je v pořádku a zdravé. Ovšem ve chvíli, kdy hned na začátku kvalifikace nějakého závadného chování dojde k takové chybě, že vadné chování je označeno za běžné, tudíž normální, je tím předurčen další vývoj. Z drtivé většiny to dopadne špatně.

4.1 Sociální řád, norma a normalita

Než se pustíme do průzkumu toho, jak odborná literatura hovoří o normě a normalitě, podíváme se o stupeň výše. Z čeho tyto pojmy vychází.

Podle E. Durkheima je každé lidské společenství založeno na existenci společenského řádu, přičemž tento řád musí být respektován a dodržován. Relativní dodržování tohoto řádu a respekt k němu a sociálním institucím zaručují existenci společnosti a udržení společenského konsenzu, tj. míru ve společnosti (Durkheim, 2004) Podle Kohoutka a kol. (1998) jde o to, aby lidé jednali racionálně a v souladu s normami etiky a estetiky. „Cílem je tedy jednání altruistické, prosociální, které se vyznačuje skutky a činy, vykonávanými ve prospěch druhého bez očekávání odměny nebo sociálního souhlasu.“ (Kohoutek a kol., 1998, s. 67)

Tento společenský řád přitom není nijak samozřejmý, lidé si ho musí uvědomovat, musí ho znát, být s ním seznámeni. Jeho porušování se může dít na vědomé nebo nevědomé úrovni. Ne každá společenská skupina je schopná nebo ochotná tento řád dodržovat.

Kohoutek a kol. (1998) uvádí, že řád a stabilitu společnosti (a i skupiny) zajišťuje tzv. sociální kontrola.

V sociologii je za základní prvek sociálního řádu brána sociální norma. (Urban a kol. 2008)

4.2 Norma a normalita

Různí autoři si všimli dvojic norma, normalita, popř. nenormalita. Nyní se podíváme, jak jsou tyto pojmy definovány.

Velký sociologický slovník (Klener, Petrusek, 1991, s. 692) uvádí, že norma pochází z latinského slova norma, což znamená úhelnice, míra, měřítko a tento pojem se používá ve třech významech.

1. Normální se hodnotí ze statistického hlediska, kdy se za normální označuje, co se ze statistického hlediska obvykle vyskytuje, je obvykle zjistitelné, odpovídá normálnímu rozložení Gaussovy křivky. Nevýhoda tohoto pojetí může být v tom, že za abnormální může být považován jev, který je společensky žádoucí nebo prospěšný. Např. genialita. (Fischer, Škoda, 2009)

2. Dále se někdy norma užívá ve smyslu „jakéhokoliv sociálního determinismu, nebo jakéhokoliv sociokulturního regulativu, který v určité situaci působí na lidi jako členy skupiny a ovlivňuje jednotným způsobem jejich chování.“¹⁵ Fischer, Škoda (2009) uvádí, že sociokulturní pojetí vyjadřuje vázanost společnosti na hodnoty a normy střední a vyšší sociální vrstvy.

3. Význam pojmu norma je také Velkým sociologickým slovníkem pokládán za nejčastější. Za normu se označuje pravidlo, která má být respektována a je závazné.

V našem případě se zúží pojetí normy na normy sociální, které lze chápat jako: „soubor institucionalizovaných či kolektivních očekávání a hodnocení určitých typů chování v dané sociální jednotce. Je abstraktní syntézou řady různých časových a situačních rozhodnutí a hodnocení určitého problému či chování.“ (Erikson, 1962 in Hrčka, 2001, s.29)

¹⁵ Na tomto místě Velký sociologický slovník uvádí M. Sherifa (1936), který popisuje proces vzniku sociální normy. Zjistili, že lidé, kteří jsou vystaveni mnohoznačné situaci, kterou zprvu každý vyhodnocuje, rozumí ji jinak, tak na základě vzájemné interakce a komunikace mezi skupinou lidí, kteří byli také situaci vystaveni, dochází ke sblížení jejich názorů, sjednocení názorů, a tak se formuje „sociální norma“.

Ondřejkovič (2000, s. 25) uvádí definici: „Sociální normy můžeme definovat jako pravidla pro vědomé sociální jednání, předpisy pro sociální chování, očekávané chování anebo dokonce vyžadované sociální chování s charakterem kategorického imperativu.“

Americká psychologická asociace předkládá obecnou definici, která jedná v případě normy o: „sociálně determinované dohodnuté normy, které naznačují a) jaké chování je považováno v rámci daného kontextu za typické (popisné normy) a b) jaké chování je považováno v daném kontextu za správné (přikazující normy). Ať už implicitně nebo explicitně, tyto normy předepisují nejen sociálně vhodné způsoby odpovědí v dané situaci (normální průběh chování), ale také chování, kterému je potřeba se vyhnout, pokud je to možné.“ (Vandenbos, 2007)

E. Fromm svým pojetím problematizuje dosavadní pojetí normy. Podle něj není výrazem normality se adaptovat, přijmout společenské poměry za všech okolností. Uvádí, že přizpůsobit se na poměry nemocné společnosti není projevem normality, ale patologie a naopak. „Nepřizpůsobení se normám nemocné společnosti je projevem zdraví.“ (Fromm 2009; s. 18) Dále uvádí, že společnost by se měla přizpůsobovat potřebám člověka za předpokladu, že funkcí společnosti je podporovat rozvoj duševního zdraví člověka. Zdraví člověka záleží právě na struktuře společnosti, přičemž „zdravá společnost podporuje schopnosti jednotlivce milovat své bližní, tvořivě pracovat, rozvíjet vlastní rozum a objektivitu a osvojit si takové sebevědomí, které se zakládá na zkušenosti vlastních produktivních sil.“ (Fromm 2009, s. 68)

Také se v souvislosti s normalitou hovoří o tzv. funkčním pojetí normality. Za normální je podle tohoto pojetí považováno to, co umožňuje optimální fungování jedince či skupiny ve společnosti. Toto pojetí neřeší, jakým způsobem se dosáhne fungování. Toto pojetí má blízko k pragmatickému přístupu, který nebere ohled na způsob dosažení cíle ani na prostředky, které byly k dosažení cíle použity. (Fischer a Škoda, 2009)

Atkinson a Hilgarda (2012) vymezují pojem abnormality. Uvádí abnormalitu jako odchylku od kulturních norem, odchylku od statistických norem, dále uvádí maladaptivní chování a osobní strádání.

Odchylka od kulturních norem znamená, že se jedinec odchyluje od kulturně zakotvených zvyků, které se mohou v různých kulturách lišit.

O statistické normě se zmiňujeme již v textu výše.

Maladaptivní chování autoři uvádí jako kritérium pro určení normality a abnormality. Domnívají se, že nejdůležitějším kritériem normality je to, jak dané chování, myšlení, cítění ovlivňuje blaho jednotlivce nebo sociální skupiny. Pokud je toto chování maladaptivní, bývá označeno za abnormální.

Hledisko osobního strádání, např. míra úzkosti, deprese, rozrušení, bolesti apod. je kritériem pro ab/normalitu. Přičemž je důležité upozornit, že osobní strádání nemusí být zjevné, náhodný pozorovatel nemusí zpozorovat nic zvláštního na chování postiženého jedince.

4.3 Normy ve školním prostředí

Z výše uvedeného je patrné, že pojetí normy a normality není zcela jednoznačné díky množství hledisek, ze kterých lze na normu a normalitu nahlížet. Nyní zkusíme ukázat, jakými normami se řídí prostředí škol, jak tyto normy vznikají a z čeho tedy vycházejí při posuzování situací, kdy pochybujeme nad jejich hodnocením.

V případě školního prostředí se normy ustanovují prostřednictvím školního řádu, který by měl být v souladu se zákony České republiky. Jedná se o normu právní, která v některých svých částech, jak přikazuje, tak zakazuje, ale i umožňuje¹⁶. Jednoduše řečeno, jsou v tomto dokumentu uvedeny práva a povinnosti zapojených stran, tj. školy (potažmo učitelů), žáků a jejich rodičů (zákonných zástupců). Školní řád je právní dokument a jeho porušování může být náležitě sankcionováno. Ony sankce by měly být ve školním řádu také zakomponované.

Vedle školního řádu ve třídách fungují třídní pravidla. Tyto jsou buď formálně daná, nebo neformální povahy. V případě formálně daných pravidel, se jedná o pravidla, která si třída, zpravidla s třídním učitelem, na začátku školního roku ve třídě vytvořila. V optimálním

¹⁶ Současně je nutné podotknout, že právní norma vyrůstá a je ovlivněna sociokulturním prostředím, tj. co je v některé společnosti legální, to v jiné není. Současně, co je legální, nemusí být morální a etické. I když soulad mezi legálním a morálním je v legislativě ČR při její tvorbě značně akcentován.

případě se proces tvorby pravidel (ustanovování norem) děje demokratickým způsobem, kdy se žáci ve třídě na pravidlech třídy společně domlouvají a v častých případech je i písemně formulují a zpečetují svým podpisem. Neformální pravidla a normy třídy jsou pravidla nepsaná, jedná se o různé způsoby chování a vzájemného očekávání, patří do nich i různé výjimky z pravidel, které jsou za určitých okolností možné. Ustanovování skupinových sociálních norem, ať už formálních nebo neformálních, je důležitou součástí při utváření skupiny.

To, že jsou ve třídě daná pravidla, ještě nezaručuje jejich dodržování. Dobrým předpokladem je, když se na pravidlech shodne celá třída. O tom výše pojednává Durkheim, když hovoří o sociálním řádu, který funguje pouze v případě, kdy je účastníky respektován a dodržován. Dalším důležitým krokem, aby se z pravidel nestal „mrtvý dokument“, je, aby byla udržována při životě. To se děje zejména díky pravidelné reflexi, když se pravidla porušují a bez ustání se touto reflexí udržují při životě.

Otázka normy a normality předchází nebo jde ruku v ruce tvorbě pravidel. Třída se domlouvá, tvoří se sociální norma, jakým způsobem se k sobě bude chovat. Zpravidla pravidla obsahují teze typu: „mluví jen jeden“, „respektujeme názory druhých“, „neposmíváme se“ (někdy zahrnuto v pravidlu „neubližujeme si“). Lze vidět, že pravidla mají tendenci zajistit pořádek ve třídě z hlediska udržení kázně („mluví jen jeden“), tak z hlediska vzájemných vztahů („respektujeme názory druhých“, „neubližujeme si“.) Díky stanovení pravidel se lze se třídou k něčemu vrátet, na něco se odvolávat.

V případě, že pravidla ve třídě stanovená nejsou, je třída a pedagog odkázán pouze na školní řád, který ale zpravidla mluví o vztahových pravidlech jen velmi obecně a postihuje až vážnější, pokročilejší formy rizikového chování (např. posuzuje až zcela jednoznačnou a prokázanou šikanu, ale např. ignorování spolužáka s cílem ho vyloučit z kolektivu školní řád většinou nezmiňuje). Jinými slovy, pokud by se v případě reflexe porušování školního řádu měl učitel odvolávat na tento dokument, bude nejspíš již docházet k závažnějším prohřeškům, kterým ale zcela jistě ve většině případů předchází mírnější projevy nevhodného chování. Tyto projevy nevhodného chování by se snáze a hlavně dříve, daly řešit v rámci třídních pravidel. Jako jsme výše uvedli na příkladu šikany. Šikana z převážné většiny vzniká postupně drobnými incidenty. Poté se incidenty zčetňují a / nebo přitvrzují, ať

už ve formě šikany nebo ve vzrůstajícím počtu žáků, kteří se do ubližování zapojují. Pokud má třída třídní pravidla, která jsou udržována při životě, lze hned při prvních signálech zakročit a na pomoc si vzít třídou vytvořená pravidla. V opačném případě, kdy pravidla třída vytvořená nemá, nebo má, ale nepracuje se s nimi, se tyto drobné incidenty mnohdy neřeší a pokud ano, tak často jen s přímými aktéry. Dalo by se říct, že třídní pravidla dávají jistou legitimnost pro řešení konfliktních situací mezi žáky s celou třídní skupinou. Právě zapojení celé třídy do řešení námi uváděné šikany je pro zdárnou intervenci klíčové. Šikana postihuje celou třídu.

Dalším rizikem absence pravidel ve třídě je větší prostor pro utváření těch neformálních, nepsaných pravidel. Zde je pak větší možnost, že tato neformální pravidla nebudou v souladu s oficiálními předpisy a pravidly společnosti, potažmo třídy.

4.4 Fungování v našich školách z hlediska sociálního řádu, normy a normality

Ve škole Beverly vládl celkově více uvolněný, neformální styl komunikace mezi školou a rodinou.

Třída školy Beverly svá třídní pravidla formulovaná neměla. Třídní učitelka hodnotila třídu jako běžnou devátou třídu, která se nijak nevymyká ve srovnání s jinými devátými ročníky. Vzhledem k incidentům, které se ve třídě děly, lze o hodnocení třídní učitelky pochybovat. Je opravdu tak běžné, že si děti v 9. ročníku lijí do pití projímadlo? Je opravdu tak běžné, že na oplátku namočí do láhve s pitím a nabídnou tento „nápoj“ protivníkovi? Domnívám se, že ze strany třídní učitelky se při hodnocení třídy jednalo o jistou formu racionalizace, aby situace nemusela řešit. Proto vyhodnotila situaci jako normální. Nicméně pokud bychom chtěli jet v této racionalizaci s třídní učitelkou, i tak na ní lze nalézt jisté mezery.

Pokud by výše popsané chování (projímadlo) bylo běžnější, než si myslíme, tedy ze statistického¹⁷ hlediska v normě, lze důvodně pochybovat, že by toto chování obstálo jako

¹⁷ Zajímavě k tomuto tématu hovoří Halík, ve své knize „Dotkni se ran“ (2008) „*K nejnebezpečnějším hříchům naší doby patří to, že mnozí zaměňují časté za normální a „normální“ za normu; často opakovaný jev pak jen kvůli své statistické četnosti v očích veřejnosti ztrácí charakter zla, jako „stokrát opakovaná lež se stává pravdou. Ale morální kodex nelze nahradit statistikami.*“

normální z hlediska „maladaptivního chování“ a „osobního strádání“, o kterém pojednává Atkinson a Hilgarda (2012). Současně se lze domnívat, že pokud se nejednalo o racionalizaci, jednalo se o posunutí normy již u samotné třídní učitelky.

Škola jako instituce plní mnoho funkcí, ale dvě základní: výchovnou a vzdělávací. A z hlediska školy jako instituce, která má vychovávat nelze považovat výše uvedené chování jako normální, a to ani v případě, že by bylo běžné.

Podobně se podíváme na situaci Simony ve třídě. Z hlediska množství výskytu jedinců, kteří se ocitají na okraji třídního společenství, se nejspíš nejedná o nic výjimečného. V každém třídním kolektivu se nachází jedinec, který je méně oblíbený nebo i neoblíbený. Otázkou zůstává, zda je v normě, jakým způsobem třídní kolektiv dává tomuto jedinci najevo jeho „pozici“. Zde se vlastně pravidlem, normou třídy stalo pravidelné ubližování Simoně. A protože se jedná o skupinovou normu, týká se situace celé třídy. Není pravda, jak se snažila vysvětlit metodička prevence, že se situace Simony ostatních nedotýkala, netýkala.

Konkrétní způsoby, jakými se třída k Simoně chovala, pojednáme ještě níže v oddílu týkajícím se šikany.

Ve škole Chicago probíhala mezi rodinou a školou více obvyklá forma komunikace. Standard bylo ve škole vykání si rodičů s učiteli a naopak. Rodiče se neúčastnili společných výletů (a pokud, tak výhradně na prvním stupni) se školou a ani jsem nezaznamenala žádná bližší přátelství mezi učiteli a rodiči žáků. Třídní schůzky se konaly standardní hromadnou formou. Z hlediska statistického se spíše jednalo o průměrný, obvyklý vztah mezi rodinou a školou v té době. Třída neměla formulována svá třídní pravidla.

Situace Lary ve třídě jako žáčky, která se ocitá na okraji třídního kolektivu, není, stejně jako u Simony, nic neobvyklého. I zde je otázkou, zda lze uvažovat a považovat za normální, jakým způsobem dává třída Laře najevo její pozici ve třídě, nebo možná lépe, jakým způsobem se děje, že se Lara na okraj třídního kolektivu dostala a proč. Zde je potřeba zmínit i vliv Jacka. Jack se podle všeho snažil Laru v očích ostatních diskriminovat, byl to on, kdo výrazně upozorňoval na to, že je Laře nadřezováno, což je vlastně porušení normy. A to dává Jackovi (postupně i ostatním) právo Laru trestat šikanou.

Když si to shrneme, ani jedna třída neměla vytvořená třídní pravidla, tedy ta formální. To znamená, že obě třídy fungovaly v rámci neformálních pravidel. Proniknout blíže do neformálních pravidel sledovaných tříd nebylo úplně možné. Ale lze se domnívat, že jak Lara, tak Simona těmito pravidly, normám, nevyhovovaly, a to bylo důvodem pro jejich vyčlenění a následnou šikanu.

Lze se domnívat, že právě absence třídních pravidel, těch formálních, společně třídou vytvořených, dávala kolektivům větší prostor pro tvorbu neformálních pravidel, těch nepsaných. V tomto prostředí bylo hůře možné, až nemožné, korigovat a společně reflektovat vznikající problematické chování mezi žáky. Lze se domnívat, že právě netransparentnost norem ve třídě umožňovala snazší posun těchto způsobem, který umožňoval snazší rozvoj agresivního, nepřátelského chování k jedincům, kteří těmito normám neodpovídali. V podstatě by se dalo říct, že porušování norem třídy dávalo třídě „právo“ šikanovat jedince, kteří těmito normám neodpovídají. V tomto smyslu uvažuje i hypotéza o sociální nepřizpůsobivosti (Schäfer, 1997), „jež poukazuje na nedostatečnou slučitelnost obecně přijímaného sociálního klimatu vrstevnické skupiny a individuálních postojů a chování.“

„Individuální styl chování pak v závislosti na typu skupinových norem vede buď k odmítnutí a vitkizaci, nebo je přijetí.“ (Wright, Giammarino, Parad, 1986 in Hewstone, Stroebe, 2001)

Pokud by pravidla byla explicitně vyjádřená, ideálně sepsaná, bylo by možné se k nim vracet, ve třídě o nich mluvit. Byla by významově daná, nejen vycitřovaná jako v případě absence jejich explicitního stanovení. Je dost pravděpodobné, že explicitně daná pravidla, která jsou kontinuálně reflektovaná, brání rozvoji šikany.

5 Šikana

Odborná literatura se o šikaně vyjadřuje jako o typu agrese, která probíhá za specifických podmínek (Říčan, 2003; Salmivalli et.al., 1996). Agresivní chování můžeme definovat jako porušení sociální normy, jako chování omezující práva a narušení integrity sociálního okolí. (Fischer, Škoda, 2009)

5.1 Agrese

Vzhledem k tomu, že šikana je jistý druh agresivního chování, u pojmu agrese se nyní pozastavíme. Neexistuje jednotná definice pro agresi, ale bylo o ní napsáno mnoho. Podíváme se na některé názory a pohledy na tento jev.

Za agresivní je považováno jednání, které má za cíl někomu ublížit. (Anderson, Bushman, 2002) Podstatou agrese je jednání, jehož cílem je ublížit jiné osobě. Tedy, agresí nelze označit jednání, které bylo neúmyslné, nemělo za cíl, záměr, někoho poškodit. (Coie, Dodge, 1998) Bovaird (2010) ještě do definice agrese vnáší hledisko toho, komu je ubližováno. Podle něj zde hraje roli pocit ublížení ze strany oběti nebo strach, že by k němu mohlo dojít. Existuje několik teorií agrese.

S. Freud (1995) ke konci svého života tvrdil, že lidské jednání je hnáno dvěma základními pudy, jedná se o libido a thanatos. Podle Freuda jsou rozpory v lidském životě zapříčiněny právě konfliktem těchto dvou tendencí. A právě agresivitu Freud vysvětloval destruktivní energií pudu thanatos. Stejně Lorenc tvrdí, že agrese je pudová tendence, nepotřebuje žádný podnět. Lorenc se domníval, že agresivní energie se v člověku hromadí, až dosáhne nějaké hladiny, kdy potřebuje dojít k „upuštění“. (Lorenc, 2019) Tato teorie se stala velmi populární, přestože neexistoval přímý důkaz, že se „upuštěním“ agresivita opravdu redukuje. Dokonce se uvažovalo o opaku, kdy bylo realizováno několik výzkumů¹⁸, které spíše směřovaly k úvahám typu „agrese plodí agresi.“

¹⁸ Buss (1966) zjistil, že agresivita respondentů, kteří dávali elektrické šoky, spíše vzrůstala, nežli klesala. Loew (1967) zjistil, že hněv respondentů, kteří ho mohli vyjádřit napadením, ublížením jinému člověku spíše vzrůstal, než klesal.

Proti této teorii stojí behavioristé, kteří hledají příčinu agresivity ne v člověku jako takovému, ale v jeho okolí. Např. J. Dollard (1939) je toho názoru, že agrese je reakce na frustraci. Podle jeho teorie, jedinec může reagovat agresivně, když nemůže dosáhnout své cíle nebo nemá uspokojeny své potřeby. Dollard měl ale několik kritiků, např. Bandura (1977), který právě poukazoval na to, že ne všichni reagují na frustraci agresí¹⁹. Domnívá se, že agrese je naučená. Lidé se naučili jednat agresivně, protože se jim to z nějakého důvodu vyplatí. Toto chápání agrese je spojené s teorií sociálního učení. Výzkumy spojené s touto teorií potvrzují, že se chování může upevňovat, když se agrese obvykle řečeno „vyplatí“. Např. dítě při hře odstrčí jiné dítě, aby se dostalo k jeho hračce. Pokud v tento moment není potrestáno, dosáhlo svého, agrese se mu vyplatila. Podobně může tento princip fungovat při šikaně. Žáci ubližují jinému spolužákovi např. s cílem, že se pobaví na jeho úkor. Dovedou spolužáka do úzkých, kdy se začne rozčilovat, nebo plakat a přijde jim to legrační. Pokud v tuto chvíli někdo nezasáhne, budou s největší pravděpodobností v této aktivitě pokračovat. Tato situace bývá ve školním prostředí poměrně častým jevem a zde je vidět, jak absence zásahu, upozornění na agresivní chování jako vadné, nepřipustné, může posílit tento způsob vztahování se.

Současně se ve školním prostředí setkáváme s akty agrese jako reakcemi na frustraci, přičemž zdroje frustrací jsou rozmanité.

Agresivní jednání může souviset i se strachem. Tento jev je velmi dobře patrný např. u psů. Někteří psi, když se bojí, bojují se svým strachem útokem, aniž by se jim něco dělo. Brání se dopředu tím, že útočí. Domnívám se, že i tento motiv k agresivnímu jednání je tím rozšířenějším ve skupinové dynamice školních tříd. Pokud má dítě špatné zkušenosti, je nejisté, bojí se, že v kolektivu neuspěje, může zvolit strategii odclonění pozornosti od sebe tím, že začne upozorňovat na někoho jiného ve třídě – možná podobně jako Jack na Laru.

¹⁹ Seligman (1975) hovoří o tom, že častá frustrace může vést k pasivitě, naučené bezmoci, kterou považuje za jádro deprese.

5.1.1 Situační faktory agrese

Nyní se podíváme na podmínky, za kterých se agresivní jednání může dít. Částečně jsem je zmínila již v textu výše.

Mnoho případů agresivního chování je způsobeno změnami v prostředí. Averzivní podněty jsou proměnné, které agresi podněcují nebo podněty, které agresi provokují. Jedná se o predispoziční faktory pozadí vyvolávající agresi. (Výrost, Slaměník, 2008)

Tyto faktory lze rozčlenit do tří kategorií:

1. averzivní podmínky – sem patří útok, nebo jiná provokace, frustrace a bolest,
2. agresivní naladění a afekt – sem patří nepohoda, diskomfort, špatná nálada a stres,
3. podněty, které aktivizují – sem patří podněty, které zvyšují úroveň aktivizace. (Anderson, Bushmann, 2002)

V souvislosti s averzivními podmínkami se pozastavíme u reaktivní agrese. Lze se domnívat, že nejspolehlivěji vyvolá agresi přímý fyzický nebo verbální útok. Osoba napadená fyzicky nebo verbálně obvykle reaguje protiútokem. Cílem této reakce je buď agresi útočníka zastavit, nebo dosáhnout tzv. odplaty – vyrovnat skóre. Brown a Tedeschi, (1976) toto jednání hodnotí jako méně negativní než jednání proaktivně agresivní. Pro oběť útoku se odvěta jeví jako dosažení spravedlnosti, odčinění, dosažení rovnováhy. Domnívám se, že u šikany může být právě pátrání po důvodech agresivního jednání jistým klíčem k rozkrytí vztahů mezi jednotlivci ve třídě.

Některé studie se věnovaly faktorům prostředí v agresi. Zjistilo se, že lidé se stávají více agresivními v hlučném prostředí než v tichém. Důležité přitom bylo, zda měli účastníci možnost hluk ovlivnit, nebo si aspoň mysleli, že mohou. (Donerstein, Wilson, 1979) Další zjištění popisují souvislost mezi agresivitou a stísněnými prostorovými podmínkami. Děti a dospívající se často chovají agresivně a soutěživě, když byli před tím v stísněných prostorových podmínkách než kontrolní skupina, která byla v nepřeplněném prostředí. (Aiello a kol., 1979) Výše uvedené skutečnosti jsou pozoruhodné vzhledem k tomu, že školní prostředí je vysoce hlučné a možnost tento hluk umírnit, není vždy v silách jednotlivých žáků. Podobně se jeví omezené prostorové podmínky ve školách, kdy jsou žáci často omezeni k pohybu ve třídách, popř. na chodbách škol. Zdá se, že škola může být, a to

nejen v tomto smyslu, agresí budící prostředí. Více k agresivitě školního prostředí pojednáme v souvislostech níže v textu.

Dalším důležitým faktorem vzniku agrese je fenomén zvaný deindividuace. Tento pojem vychází z kultovní práce Le Bona (2016), jež se zabývá psychologií davu. Popisuje ve své práci skutečnost, že jedinci se chovají ve skupině nebo davu méně racionálně, často impulzivně a méně dodržují pravidla než v situaci, kdy jsou sami za sebe. K tomu přispívá hlavně pocit, že jsou v davu „skryti“. Skryti v anonymitě davu, což dává pocit „rozpuštěné“ zodpovědnosti do davu. Tento princip vysvětluje hlavně pokročilejší a brutálnější formy rozvinuté šikany.

Všechny uvedené faktory mají společný rys, a to pocit vzrušení. Zillman tvrdí, že vzrušený člověk může lehčeji sklouznout ke vzteku, je-li přítomný správný podnět, spouštěč. (Zillman, 1979)

Agresivní jednání se děje na úrovni jedinců, ale i skupin a mocenských struktur, ve kterých žijeme, a nejde oddělit agresí od společnosti, ve které se odehrává. (Hayesová, 1998). To by dávalo oporu pro to, proč je potřeba a nutné řešit agresivní, šikanózní jednání s celou skupinou, s celou třídou, ne jen na úrovni jednotlivců.

5.1.2 Shrnutí

Všeobecně uznávaná definice agresivity neexistuje, nicméně se v poslední době objevují tendence pro jisté sjednocení. GAM (General aggression model) je sociálně kognitivní model, jež agresí považuje za výsledek kombinace některých vrozených dispozic, vývoje formování postojů a vztahů, přesvědčení a vnímání agresivního jednání a vystavení vnějším faktorům (např. provokacím, bolesti, frustraci) které dohromady ovlivňují pravděpodobnost agresivního chování (Allen a kol. 2018).

Pro naši práci je velmi zajímavá souvislost mezi „pácháním“ agresivního chování vůči jednotlivci ve skupině. Ukazuje se, že pokud skupina uzná, že jednatel nedodržuje normy skupiny, cítí tato oprávnění ho za případné porušování norem nějak sankcionovat. (srov. Schäfer, 1997)

5.1.3 Naši aktéři a jejich motivy k agresivnímu chování

Na úvod je nutné si připomenout, co to je taková školní třída. Školní třída je složená z dětí, které každé prochází, jednak, jinou výchovou v rodině a jednak, při spojení v 6. ročníků se schází žáci, kteří prošli jiným vedením třídních učitelek na prvním stupni. Zde se jedná minimálně o spojení dvou, často i tří skupin žáků s jinou třídní „kulturou“.

Do toho všeho dále vstupuje hledisko, kdy žáci si tuto třídu nevybrali, byli někam přiřazeni a musí se situaci přizpůsobit. Již samotný tento fakt může být pro mnohé důvodem k narůstající tenzi, možná frustraci a následně ventilováno prostřednictvím agrese. Lze se důvodně domnívat, že tyto aspekty, které ovlivňují školní třídu jako sociální skupinu, jsou dostatečným důvodem k zvýšené pozornosti a práci na budování jednotné třídní kultury, tj. pravidel, práv, povinností, rituálů apod. V neposlední řadě je důležité zdůraznit, že se jedná o děti, tedy někoho ve vývoji morálky, postojů, chování. Jsou to osoby zranitelné, ovlivnitelné, a vzhledem k vývojovým potřebám, je pro ně důležité mít oporu hlavně v kolektivu vrstevníků, aby se mohli postavit (a tím vývojově posunout) proti svým rodičům, učitelům příp. dalším autoritám. Je to pro ně důležitá fáze, podporující větší autonomii a budoucí dospěláckou samostatnost. Proto je skupinové klima ve třídě tak důležité, zdravé skupinové klima umožňuje a podporuje zdravý vývoj dítěte, opačné klima činí v opačném duchu.

Ve škole Beverly byl nejčastěji za původce agrese považován Martin, společně s Lojzou. Dále byly za aktéry a iniciátory agresivního chování (pomlouvání, vyčleňování, posmívání) považovány dívky v přední lavici (Lea, Kristla, Berta). Protože jsem neměla možnost s těmito dětmi přímo mluvit, lze se jen domnívat na základě střípků informací, co agrese v těchto lidech vyvolávalo a kde byl prvopočátek tohoto nepřátelského chování. My jsme vstoupili do třídy ve fázi, kdy byl kolektiv více méně semknutý²⁰ a s pravidelností si nacházel nějakou oběť, kterou vyčleňoval. Simona byla stálíci, ale byly i jiné oběti.

²⁰ Onu semknutost třídy lze vysvětlit fenoménem tzv. „stádnosti“. Tímto myslím stádní pud, kdy sounáležení ke skupině zajišťuje bezpečí a větší šanci na přežití. Z hlediska psychologie davu se stáda, davy, velké skupiny vyznačují zvýšenou tendencí ke konformismu a napodobování. A toto napodobování se může týkat i morálně pokleslého chování, které se snáz ve skupině přenáší. (Trotter, 1916)

Vzhledem k tomu, jak se třída chovala, lze usuzovat, že jedním z motivů, proč být součástí většiny, která má potřebu někomu ubližovat je nestát se tím, komu je ubližováno. Toto vysvětluje již rozvinutou dynamiku šikany, a co jí udržuje.

Zajímavé by bylo zjistit příčinu, proč se vůbec začalo ve třídě takové chování rozvíjet. Jednotliví aktéři uváděli různé důvody, jež jsme již popsali. Zaujal mě výrok Jarky, který by mohl naznačovat zdroj, myšleno důvod pro šikanu v této třídě. Jarka řekla, že si Simona svým způsobem může za situaci sama. Při hloubkovém rozhovoru Jarka uvedla, že Simona by měla umenšit frekvenci, s jakou nosí kožené kalhoty, když ví, že se jí kvůli nim třída posmívá. Tedy, lze se domnívat (ale připouštím i jiné možné důvody), že jako důvod agrese v této třídě je právě odmítnutí konformity se třídou. Resp. odmítnutí se podřídít těm, kteří si posměchem a ponižováním ostatních budují silnou pozici ve třídě. Tuto domněnku umocňuje i další příklad, který Jarka uvádí v případě Davida a jeho batohu se solárním panelem (viz rozhovor s Jarkou). Ve chvíli, kdy David přestal nosit batoh, ustala šikana. Tj. David se podřídil a přestal být trestán.

V případě Lary je situace přehlednější. Hlavním aktérem výpadů byl Jack, ke kterému se postupně přidal zbytek třídy. Jak již bylo uvedeno dříve v textu, Jackovi, když mu byly 4 roky, zemřel tatínek. Lara měla smrtelně nemocnou maminku a díky tomu měla z pohledu dětí speciální přístup od některých učitelů. Toto vadilo zejména Jackovi, který doslova uvedl, že nemá rád, když ho někdo lituje a Laru, že někteří učitelé litují a zvýhodňují. Takže Jack si vybral Laru z čistě osobních důvodů, kdy si prostřednictvím pošťuchování, a v jeho očích možná jen škádlení, asi odžíval vlastní trauma ze ztráty otce, resp. závist, že Lara matku, byť smrtelně nemocnou, ještě má. Tuto interpretaci zmínila i Jackova třídní učitelka. Jack tak předpřipravil terén pro zbytek třídy, který reagoval zejména na frustraci z nespravedlnosti v přístupu od bývalé třídní učitelky. Třída byla z bývalé třídní učitelky značně frustrovaná, semkla se proti ní. Třída Laru považovala za její oblíbenkyni, takže Lara mohla posloužit třídě jako další prostředek na odventilování frustrace, kterou ve své třídě žáci cítili. V podstatě Lara, i když se snažila zapadnout, neměla šanci, protože třída jí nejspíš chtěla mít v roli tzv. „fackovacího panáka.“

5.2 Co je tedy šikana

Jánošová (2016) svou důkladnou analýzou zahraničních autorů upozornila na 3 kritéria, ve kterých se autoři při definici šikany shodují. Pro naši práci budou tato tři kritéria určující jednání, které za šikanu označíme.

Jedná se o záměrnost, opakovanost a nerovnováhu sil mezi agresorem, agresory a obětí, oběťmi. (Hawkins a kol. 2001; Ttofi a kol. 2008; Olweus, 2010; Jánošová a kol. 2016)²¹

Jánošová dále uvádí, že právě záměrnost v definici šikany nemusí být z dostupných definic jasně patrná. „Mnozí autoři například vyjadřují záměrnost jednání šikanujících pouze nepřímou zmínkou, že jde o agresi.“ Dále pak uvádí: „Bez znalosti definice agrese, pro níž je záměrnost či povědomí o možné újmě základním kritériem, si čtenář této podmínky nemusí všimnout.“ (Jánošová a kol, 2016, s. 27)

Jak bylo uvedeno, šikana je typ agrese. Setkáváme s dělením na agresi proaktivní a reaktivní. Proaktivní agrese je typická tím, že agresor začne ubližovat, chce agresi docílit svého záměru. Reaktivní agrese je vyvolaná, nejčastěji obranná reakce na přichozí útok. (Lovaš, 1998) Pochopením toho, jak funguje reaktivní a proaktivní agrese je klíčem k pochopením procesů, které agresi v dětských kolektivech udržují.

Z tohoto výkladu (Lovaše) by vyšlo, že za šikanu lze označit jen jednání, které je motivováno krutostí, radostí z ublížení. To ale nekoresponduje s běžným výkladem, protože se do šikanózního jednání často řadí právě i proaktivní a reaktivní agrese.

Nicméně proti tomu stojí názory autorů, kteří uvádí, že se za šikanu nemůže označit jednání, agrese, která je reaktivní, např. na základě předchozí provokace. (Greene, 2006; Jánošová a kol.)

Obecná shoda panuje v tom, co za šikanu označit nelze. Jedná se o škádlení, kde není záměr ublížit, ale toto jednání je považováno za legraci. Dále se jedná o pranicí, rvačku, nebo hádku, kde je poměr sil vyrovnaný. (Smith et al., 2002; Kolář, 2011)

Právě škádlení bývá často v běžném životě dětí zaměnitelné se šikanou a, jak ještě bude řečeno, je pravda, že je tenká hranice mezi tím, kdy se ještě jedná o legraci, a kdy už nikoli.

²¹ Kolář má ještě podmínku tzv. „samoúčelnost agrese“.

Současně někdy může docházet i prostřednictvím škádlení – jakože z legrace – k přesunu do chování, které se stává šikanou. Je pozoruhodné, že legrace, humor má tak tenké sousedství s agresí. Proto se i humorem ve vztahu k šikaně budeme níže věnovat.

Pozoruhodně se k tématu šikany vyjadřuje Kučera (2008). Ten tvrdí, a svá tvrzení opírá o četné výzkumy v západním světě, že školní prostředí je plné agresivních projevů. Říká, že šikana „představuje pouze ten nejkřiklavější pohyb na hladině školního života.“ (Kučera, 2008, s. 109) Kučera se domnívá, že šikana, stejně tak jako i širší, bazální agresivita, je do velké míry ubikvitní. Svá tvrzení opírá o výzkum Daviesové (Daviesová 1984 in Kučera 2008), která zkoumala funkci přátelství ve školním prostředí. „Postupuje tak, že ukazuje nepřátelskost školního prostředí a v ní funkci přátelství jako pomoc a oporu.“ (Kučera 2008, s. 109)

Kučera si dále klade otázku, zda jsme schopni odlišit šikanu od jiných forem násilí. Uvádí, že některé formy násilí mohou mít ambivalentní status, „být na půl vítané“. Uvádí příklad, kdy dojde k posmívání se lásce, Kučerou nazýváno skandál šarivari. Zde si dle Kučery nikdo nemůže být jistý, zda to pár nebo jeden z páru nemůže kvitovat, být rád, že jméno jeho milovaného zazní naplno. Domnívám se, že Kučera zachycuje důležitý moment při definování určitého chování jako šikany. Takovýchto momentů, typů situací je více a je potřeba se v nich učit co nejvíce orientovat. K tomu nám může napomoci i další kapitola, která hlouběji pojednává o humoru, díky němuž se mnohdy odehrávají ty hůře identifikovatelné formy šikany.

Ale nejprve se ještě v další kapitole více pověnujeme tématu vyčleňování.

5.3 Vyčleňování jako jedna z forem šikany

Vyčleňováním (exclusion) lze rozumět individuální nebo skupinovou tendenci někoho vyloučit nebo odsunout se skupinového dění. Lze rozlišit mezi aktivním a pasivním vyčleňováním, kdy aktivní se děje formou např. pomluv s cílem jedince kompromitovat, aby byl skupinou odmítnut. Pasivní vyčleňování se nejčastěji „děje“ formou ignorování.

Jánošová a kol. (2020) zkoumala vyčleňování z pohledu učitelů. Ve své výzkumné studii uvádí, že o vyčleňování se hovoří ve třech významových kontextech, a to: vyčleňování jako

protipól školní inkluze, vyčleňování vrstevníky jako prostředek k utváření a udržování skupinových norem a vyčleňování jako jev příbuzný šikaně.

Blíže se podívám na vyčleňování jako prostředek utváření a udržování skupinových norem a vyčleňování jako jev příbuzný šikaně.

Vyčleňování jako prostředek utváření a udržování skupinových norem dávají autoři do souvislosti s teorií sociální identity. Být součástí nějaké skupiny, tj. vytvořit si sociální identitu jde ruku v ruce s nutností přizpůsobit se normám a pravidlům dané skupiny, se kterou chci být „identický“. Přičemž členové, kteří normy nesplňují, nebo nedodržují pravidla daná skupinou, jsou ve větším riziku vyčlenění ze skupiny. (Kollerová, 2016) Tato souvislost koresponduje i s mými daty.

V některých případech může být vyčleňování z důvodu udržení skupinových norem považováno jako akceptovatelné. Jedná se např. o situaci, kdy skupina potřebuje obstát v nějakém úkolu a důvodně se domnívá, že by jim to daný jedinec kazil. Pokud ve vztahu k tomuto konkrétnímu člověku nemá skupina jinak výhrady, lze tento případ vyčlenění považovat za přípustný. Rozdíl mezi „nezávažnou“ formou vyčleňování a vyčleňováním jako jednou z forem šikany je oddělena velmi tenkou hranicí. Autoři uvádí, že vyčleňování se může zvrhnout zejména v případě, kdy slouží k udržení skupinové hierarchie ve třídě. (Jánošová a kol., 2020)

Vyčleňování jako jev příbuzný šikaně je v našem prostředí nejvíce spjat s pojetím Koláře (2001, 2011) a jeho pěti stádií vývoje šikany, kdy ostrakizace je prvním stádiem tohoto pojetí. Ostrakizací se myslí aktivní i pasivní vyčleňování, jež jsme popsali výše.

Nicméně vyčleňování nemusí ve svém projevu splňovat kritéria šikany, ale může se šikanou dřív či později souviset. Autoři dochází k závěru, že vyčleňování je nejen projev, forma šikany, ale stává se i rizikovým faktorem pro její vznik a jeden z jejích negativních důsledků. (Jánošová a kol., 2020)

Jánošová a kol. (2020) ve své studii zkoumali, jak vnímají a hodnotí vrstevnické vyčleňování pedagogové, zda a příp. jak rozlišují vyčleňování z hlediska pedagogického přístupu.

Výzkumný vzorek čítal 19 pedagogů, se kterými byli vedeny polostrukturované rozhovory. Tyto vygenerovali následující témata:

1) vyčleňování jako konstrukt blízký šikaně, 2) kdy je vyčleňování problematické a vyžaduje zásah učitele, 3) kdy je vyčleňování v pořádku, 4) vyčleňování jako inherentní skupinový fenomén.

Došli k závěrům, že vyčleňování má z pohledu učitelů blízký, ale ne zcela jednoznačný vztah k šikaně. Nejvíce tento vztah koreluje s teorií pěti stádií šikany od Koláře (2001, 2011), přičemž je uvažováno, že hlavním důvodem je, že tato teorie je učitelům dobře známa. Učitelé za problematické právě označují vyčleňování, které nese znaky nerovnováhy sil mezi skupinou a vyčleňovaným žákem, záměrnost vyčleňování a opakovanost nebo dlouhodobost tohoto jednání. Někteří učitelé přidávali jako další kritérium pro zásah i nelibost nebo trýzeň vyčleňovaného jedince, přičemž jiní učitelé upozorňují, že tato nelibost, trýzeň, nemusí být u všech viditelná, přestože ji jedinec zažívá.

Mezi situace, kdy je vyčleňování považováno učiteli za přípustné, patří, když se žák vyčlení sám. V pojetí zapojených učitelů se jednalo výhradně o žáky, kteří jsou introvertní, ostýchaví, s menší potřebou vrstevnického přátelství, nebo o žáky, kteří ve třídě postrádají někoho jim podobného. V této souvislosti autoři však uvádí, že je důležitou otázkou pro další výzkum, jak tuto svou pozici skutečně vnímají tito žáci, kteří se z pohledu učitelů z výše uvedených důvodů vyčleňují sami. S tímto nelze než souhlasit, zejména vzhledem ke skutečnosti, že zpravidla starší děti, podobně jako naše aktérky (Lara asi více), mohou v ohrožení šikanou používat obranný mechanismus, že si „raději o přestávce čtou“, tj. vyčlení se sami s tím, že předstírají, že jim to vyhovuje. A ono jim to nejspíš opravdu vyhovuje, otázkou zůstává, proč jim to vyhovuje.

Za přijatelné vyčleňování považovali zapojení učitelé i takové, kdy je vyčlenění formou zpětné vazby na nevhodné chování spolužáka. Takové vyčleňování učitelé považují za akceptovatelné s podmínkou, že je časově omezené a nezmění dlouhodobě vztahy v kolektivu, resp. vztah skupiny vůči vyčleňovanému, tj. vyčleňovaný neztratí pro skupinu hodnotu, a to i přesto, že vyčleňování může dotýčný prožívat trýznivě.

Jak však píše Jánošová a kol. (2020), opora ve smyslu oprávněnosti nebyla pro tyto postoje v literatuře nalezena. Jediné, pro co byla nalezena, je vyčleňování se záměrem naplnit nějaký výkonový cíl skupiny.

S fenoménem vyčleňování se zapojení učitelé setkávají často. Pokouší se ho rozlišovat z hlediska funkčnosti a rizikovosti. „K rozlišování používají své poznatky o konceptu šikany a zřejmě i další pedagogické kompetence, které zmiňovali jen okrajově.“ (Jánošová a kol. 2020, s. 517)

S tím, že se pedagog řídí poznatky o konceptu šikany od dr. Koláře, jsem se ve své práci setkala také. Bohužel na základě Kolářova konceptu metodička školy Beverly mylně vyhodnotila situaci kolem Simony, že se o šikanu nejedná, protože k plné definici šikany chybí kritérium „samoúčelnost agrese“. Považuji tuto skutečnost za velmi vážnou a hodnou korekce.

V neposlední řadě je zajímavé se k tématu vyčleňování jedince ze skupiny zamyslet, co je cílem tohoto vyčleňování. Opravdu se skupina chce jedince zbavit?

Domnívám se, že ve většině případů nikoli. Ve třídě jsou nachystané skupinové struktury, do kterých se třída, potažmo jednotlivé děti, budou dostávat. Některé role můžou a jsou nevýhodné – např. nyní pojednáváná role vyčleňovaného s funkcí odreagovat si na něm vlastní nebo třídní frustrace, nudu, popř. jiné neuspokojené potřeb skupiny. Právě proto, že tyto struktury jsou ve skupinové dynamice do velké míry předurčené, je nutné kontinuální práce se třídou, aby situace ve třídě v šikanu nevyústila.

5.4 Humor

Následující kapitolu budu věnovat funkci humoru. Ukazuje se totiž, že humor má značný agresivní potenciál a uplatňuje se jako způsob útoku v řadě popsanych šikan. Dosavadní zjištění navíc ukazují, že humor může mít významný podíl při tvorbě klimatu v třídních kolektivech.

Freud rozděluje humor na tendenční, jež je zacílený na určitou osobu nebo skupinu lidí a má agresivní podtext. Dále hovoří o vtipu nevinném, jež postrádá zacílení. My se v této části budeme spíše věnovat humoru tendenčnímu.

Jak už bylo řečeno, v humoru může být přítomna jistá míra agrese, a proto je možné v některých případech humor interpretovat jako útok. Tedy humor se může stát zbraní, kdy můžeme někoho zesměšnit, vyjádřit tak převahu nad ním, a to způsobem, který vlastně

nemusí být na první pohled znát jako útočný, protože se odehrává v hravé, jakože humorné formě. V tomto smyslu je humor formou sociální šikany. (Šed'ová, 2013)

Také se v tomto smyslu se hovoří o humoru jako o nástroji sociální kontroly. Cílem humoru je ponížit osobu, která je objektem humoru, zostudit ji. Cílem je dosáhnout změny v chování osoby, která je objektem humoru. Smích je pak formou „sociální šikany“ (Bergson, 1994, s. 64)

Lidé iniciují útočný humor ve chvíli, kdy cítí ohrožení své identity.

„Sociální identita je ta část našeho sebepojetí, která je odvozena od našeho členství v různých sociálních skupinách.“ (Šed'ová, 2013, s. 15-16) Sociální identita se definuje skrze srovnávání se členy jiných sociálních skupin a základní predispozice člověka je vyjít v tomto srovnání v náš prospěch. Proto ti, kteří iniciují hostilní, útočný humor, se cítí v ohrožení, resp. cítí ohrožení své sociální identity.

Je zajímavé, že i zdánlivé slovní hříčky mohou být aktem agrese. Např. překroucení jména. (Wolfenstain, 1978) Toto je velmi časté u počínajících šikan, kdy se potenciální agresori rozhodnou překrucovat jména potenciální oběti a tím ji zesměšňovat. V případě našich škol jsme se s tím nesetkali, ale setkali jsme se s něčím podobným. Jedna z aktérek uvedla, že když se chce třída pobavit, někdo z přítomných například řekne: „Jarko, zakřič!“ a celá třída se rozesměje. Důvodem smíchu je fakt, že Jarka má velmi vysoký hlas a samotná představa toho, jak Jarka tímto vysokým hlasem křičí, dovede třídu notně pobavit. A stejně jako u jména se zde jedná o zásadní zásah ve smyslu znejistění integrity člověka.

Otázkou zůstává, proč se vlastně lidi smějí, když je humor v podstatě agresivním aktem, který zprostředkovává agresivní a hostilní obsahy? Je více možných důvodů. Humor lze srovnat se sportovními hrami a smích se děje v důsledku toho, že se cítíme jak vítězové. (Gruner, 1997) Zde se také pěkně ukazuje ona moc, převaha, kterou v rámci šikany agresori chtějí mít a ovládnout zbytek skupiny.

Dále se hovoří o humoru jako o ventilu. Freud (1995) se domnívá, že většina vtipů pracuje s agresivními nebo sexuálními obsahy. Tedy smích jako výsledek humoru nevnímá jako vítězství, ale jako radost z uvolnění potlačovaných impulzů, což je možné skrze realizaci

vtipů. „Humor je v tomto pojetí ventil pro pudy, jejichž realizace se neslučuje se společenskou morálkou.“ (Šed'ová, 2013, s. 17)

Při zkoumání dětského humoru se zjistilo, že děti používají humor na situace, které přináší úzkost, vinu nebo zklamání. Díky humoru přetaví bolestivé do zábavného. (Wolfenstein, 1978) Podle autorky mnoho vtipů obsahuje figuru hlupáka, který na sebe bere různé nedostatky, především hloupost a nevzdělanost a i sexuální zvědavost. Tyto vlastnosti by mohly sami přičítat sobě, ale když se smějí vtipům o (v ČR nejčastěji o Pepíčkovi) jiném hlupákově, zbavují se tím úzkosti. Woods (1983) se ztotožňuje s Freudovým stanoviskem, kdy jako hlavní témata humoru vidí sexuálně a agresivní. Woods si všiml humoru dospívajících a tak tato témata přičítá zejména vývojovému období dospívajících, kteří si tvoří identitu. A v tomto období je podle něj nejvýznamnější otázka pohlavní identity a důležitým úkolem stát se „správným“ mužem a ženou. Současně se Woods (1983) také domnívá, že humor má pro copingový charakter, tj. s humorem jde všechno lépe.

Za nejvýznamnější sociální funkce humoru lze považovat budování solidarity, výkon moci a naplňování psychologických potřeb jednotlivců v sociálním styku. (Hayová, 2000; Šed'ová 2013) Pod budováním solidarity autorky vidí sdílení příjemných zážitků, zdůraznění podobnosti mezi členy skupiny, společných vzpomínek, ale i vytyčování hranic vůči outsiderům. Výkon moci pak skrývá vytváření a udržování konfliktu, kontrola a regulace chování členů skupiny skrze výsměch, hostilní škádlení a nastavování a zpochybňování hranic.

Naplňování psychologických potřeb jednotlivců zahrnuje např. sebeobranu prostřednictvím upozornění na vlastní slabé stránky dřív, než jsou odhaleny okolím, zvládání problémů vzniklých v průběhu interakce, atd. O humoru, který upozorňuje na vlastní slabé stránky, se také hovoří jako o humoru sebezničujícím, kdy je cílem se vyhnout kritice a zároveň zvýšit svoji oblíbenost tím, že necháme své okolí, aby se smálo na náš účet (Kuiper a kol., 2010). Ve třídě tito žáci jsou v roli tzv. třídního šaška. Zde je potřeba podotknout, že role šaška nemusí dítěti vůbec vyhovovat, ale je jen možností, jak ve třídě přežít, popř. být akceptován.

Jako poslední oblast bych zde chtěla vybrat oblast vztahu humoru a moci. Šed'ová tuto oblast otvírá tvrzením, že humor je výrazně statusová záležitost. Přináší řadu výzkumů, které toto tvrzení dokazují a jedním z nich je výzkum Coserové (Coserová, 1960; Šed'ová, 2013), který

zkoumal žertování na pracovišti psychiatrické kliniky. Ukázalo se, že starší a výše postavení lékaři žertovali častěji než mladší lékaři, stážisté či zdravotní sestry. Šed'ová učinila závěry, kdy mluvčí na sebe poutá pozornost, která dopomáhá moci. Když se navíc druzí jeho vtipům smějí, je to souhlasná odpověď na naše jednání. Obojí autorka považuje za mocensky silnou pozici. Z toho vyplývá, že více produkují ve skupině humor statusově silní jedinci nebo ti, kteří si chtějí své místo ve skupině zlepšit.

Vzhledem k ambivalentní povaze humoru se pozitivní a negativní tendence mohou vyskytnout současně. A současně s tím, že existují pozitivní a negativní formy humoru, kdy jeden člověk může něco za vtipné, co druhému vtipné nepřipadá, se dostáváme k tématu škádlení, které se v souvislosti s šikanou také často skloňuje.

5.5 Škádlení

Jak je vidět z předchozí kapitoly, humor má opravdu velmi zvláštní moc a jeho prostřednictvím lze jak pohladit, tak bodnout. Přičemž hranice mezi tím je velmi tenká a někdy i nezřetelná. Lze se domnívat, že právě prvek hry je tím, co odlišuje škádlení a pokoušení od šikany mezi dětmi. (Mills, Carwill, 2009) Další autoři uvádí, že škádlení se odehrává v příjemné atmosféře a je doprovázeno příjemnými emocemi (Gruner, 1997; Kolář, 2011).

Při hledání odpovědi na otázku, kde je hranice mezi humorem a kde začíná šikanování a agrese vůči druhým, se setkáváme s rozlišením pozitivních a negativních forem humoru. Humor, který lze považovat za pozitivní, neagresivní je takový, který takto vnímají obě strany, jež se humoru účastní. (Šed'ová, 2013)

Kolář (2011) se domnívá, že určit rozdíl mezi škádlením a šikanováním je mimořádně složité. Domnívám se, že pro jasnou orientaci a rozlišení mezi škádlením a šikanou je potřeba fenomén škádlení zjednodušit. Toto zjednodušení považuji za důležité hlavně směrem k pedagogickým pracovníkům, kteří se s fenomény škádlení a šikany setkávají nejčastěji. Pro jejich jasnější orientaci v situaci, která se mezi dětmi děje, učitelům lépe poslouží spíš zjednodušení než složitě teoretické konstrukty.

Škádlení by mělo přinášet oběma účastníkům potěšení a legraci. Pro obě strany by tato aktivita měla být příjemná. Kolář (2011) uvádí, že pokud je jednomu z aktérů aktivita nepříjemná, druhému je tato situace líto, omluví se a v akci dále nepokračuje. U šikany je toto obráceně, agresor chce druhého zranit, ublížit mu a děje se tak i přesto, že je agresor seznámen s tím, že to tomu druhému ubližuje.

Dále uvádí, že škádlení může být i nepříjemné a zabolet, ale není to jednostranné. Ten, komu je ubližováno, může ze situace vystoupit, nebo se mohou role obrátit, ale podstatné podle Koláře je, že mohou ze situace vystoupit. Nejsou bezmocní.

V praxi může již právě v tomto momentu docházet k situacím, kdy se začne zamotávat, kdo komu co udělal, kdo si tedy začal, kdo je iniciátor, kdo oběť. A určitě je složité určit hledisko, zda může objekt škádlení ze situace vystoupit či nikoli. Proto bych škádlením striktně definovala pouze situace, které jsou oběma účastníkům skutečně příjemné a oba účastníci z nich mají legraci.

Právě situace, které Kolář ještě definuje jako škádlení, ale které již jsou nepříjemné, nebo mohou zabolet, lze považovat za onu tenkou hranici mezi škádlením a šikanou. A na tuto tenkou hranici je potřeba děti a učitele v rámci primární prevence upozorňovat. A v praxi to znamená již i tyto situace zastavovat.

Zde bych připomněla situaci, kterou popisuje Kučera (2008) výše v souvislosti s vlnou šarivari. A připomněla bych současně výrok Jarmily, která uvádí jako typ šikany situaci, kdy někdo ve třídě řekne nějaký vtip, který může být při prvním vyřčení i vtipný. Nicméně, ve chvíli, kdy je tento vtip opakován desetkrát za den, stává se otravným, obtěžujícím a tím šikanujícím. Tedy jak Kučera trefně vystihuje, některé situace mohou být opravdu na hraně, kdy může být i výsměch lásce svým způsobem žádoucí. Stejně tak Jarmila upozorňuje na vtip na něčí úkor, že může být i vtipný pro adresáta posměchu. Ale právě ona nadbytečná opakovanost může tyto akty transformovat do šikany. Jinými slovy, opakovaný vtip přestává být vtipem.

Závěrem k části o humoru a škádlení bych na jeho obhajobu ráda podotkla, že humor může mít na klima třídy velmi dobrý vliv. Záleží na jeho zacílení a využití. Humor může snižovat

úzkost a pocit ohrožení, tím snižuje stres a odstraňuje psychologické bariéry. Také může mít používání humoru dobrý vliv na učební, vzdělávací proces.

A také může být humor využit jako zbraň.

5.6 Kritéria šikany

Nyní se blíže podíváme na základní tři kritéria, kde se odborníci shodují při definici šikany. Jedná se o záměrnost, opakovanost a nerovnováhu sil.

5.6.1 Záměrnost

Kritérium záměrnosti bývá často diskutovaným hlediskem. Jak již bylo uvedeno výše, někdy bývá záměrnost v definici vyjádřena implicitně, jako odkaz na agresivní jednání, které je ze své podstaty definice agrese, jak jsme uvedli výše, záměrné. Jindy bývá vyjádřeno přímo, jako agresivní jednání se záměrem ublížit, poškodit. Lze se důvodně domnívat, že záměrnost jednání by nám mohl s největší jistotou potvrdit právě původce agrese, ale vzhledem k tomu, že by tím přiznal své zlé úmysly, lze jen stěží spoléhat, že se tak stane. Současně i dospělý člověk někdy jedná pod vlivem nevědomých motivů a stěží se pak dobírá pravých důvodů svého jednání. U dítěte to nebude jiné.

Co je ale velmi obvyklé a pojí se s tímto kritériem je reaktivní agrese, kterou někteří nepovažují za šikanózní jednání a jiní ano. U reaktivní agrese původce agrese většinou ví, proč jednal tak, jak jednal. A pokud sdělí důvody svého agresivního jednání, připustí tím i jeho záměrnost. Ale kdo je tady agresor? V této souvislosti se uvádí označení tzv. šikanující oběti, bully-victims. (Jánošová, 2016) Velmi často jsou tyto děti předmětem provokací, protože jejich reakce bývá výbušná a pro některé spolužáky „zábavná“. Velice často se ale v reaktivní agresi setkáváme s hlavním motivem, a to buď jednání, které vadí zastavit nebo je reaktivní agrese odplatou za jednání, které vadí. Browen, Tedeschi (1976) uvádí, že nelze toto chování považovat jednoznačně jako šikanu. Ve skutečnosti se jedná o nastolení rovnováhy. S tímto názorem se také ztotožňuji. Dokonce se domnívám, že považovat dítě za šikanujícího agresora ve chvíli, kdy se brání nebo skládá odplatu za jiné agresivní skutky vůči němu, může být vůči tomuto jedinci vysoce škodlivé.

Domníváme se, že právě reaktivní agrese může být vodítkem do podstaty fenoménu ubližování.

Ukažme si to na příkladu Lary.

Lara probodla Jackovi ruku. Při rozhovoru se ukázalo, že Lara cítila dlouhodobou psychickou tíseň, kdy se jí spolužáci posmívali a její agrese vůči Jackovi byla reakce na dlouhodobou psychickou zátěž. Jack si své chování neuvědomoval, a naopak se cítil nespravedlivě osočen, že Laru šikanuje. Dále se z rozhovorů ukázalo, že pro Jacka (uvádí Peggy) bylo škádlení Lary zábavou. Nicméně když se podíváme ještě hlouběji do Jackova prožívání, Jack v rozhovoru uvádí, že Laru všichni litují, učitelé jí nadřezují a on lítost nesnáší.

Zde příběh zastavíme.

Jack si s největší pravděpodobností vybral Laru jako objekt „škádlení“, aby si na ní odreagoval svoje frustrace, které se pojily s úmrtím jeho otce. Jack si nejspíš opravdu neuvědomoval, jak moc nepříjemné chvíle Laře způsobuje, a to ani ve chvíli, kdy mu Lara probodla ruku.

Na tomto příkladu se ukazuje, jakým způsobem lze rozkrýt podstatu problému. Akt probodnuté ruky je vrchol ledovce. Až když s účastníky hovoříte blíže a doptáváte se spolužáků, můžete se dobrat hlubších souvislostí. Tyto nám potom budou vodítkem pro řešení a nápravu vztahů ve třídě.

Nyní se podíváme na příběh Simony.

Simona spolužákům vadila svou urputností, byla cílevědomá a urputná, jak se shodují nejen děti, ale i třídní učitelka a matka Simony. Simona se stala terčem posměšků, pomlouvání, provokací a vyčleňování od více dětí. Zdá se, že v této třídě se již vytvořilo jádro agresorů a většina třídy začala přejímat nové normy.

Výsledky sociometrického šetření prokázaly, že si děti uvědomují, že Simona je ve třídě ubližovaná a osamocená. Tedy by bylo možné vydedukovat, že děti si musely uvědomovat, že jejich chování Simoně ubližuje. Současně se objevovaly hlasy (např. Martin), které říkaly, že si Simona za svou situaci může sama svým chováním.

Tedy záměrnost jejich chování a vědomí, že tím ubližují, byla prokázána.

5.6.2 Opakovanost

Většina definic šikany klade jako podmínku opakování útoků. (Jánošová a kol., 2016)

Za opakování lze považovat již dva incidenty, ale v některých případech lze za šikanu považovat i jednorázový útok. V tomto případě jde o brutální výbuch skupinového násilí s prvky lynče (Rigby, 2002; Kolář, 2001;2011). Ti, kteří jsou šikanováni, mohou zažívat pocit ohrožení neustále, i v době mezi útoky. (Dumská, 2014) Šikanování nevnímají jako proces, který někde začíná a někde končí, ale jako stav, který ve třídě trvá bez ohledu na to, co s aktuálně děje. (Jánošová a kol., 2016)

U kyberšikany je hledisko „opakovanosti“ naplněno zveřejněním obsahu, kdy může docházet k opakovanému přehrání obsahu nebo opakovanému přečtení obsahu.

Olweus používal pro detekci šikany dotazník (The Bully/Victim Questionnaire – přeložil P.Říčan), kde je uvedena otázka:

„Jak často jsi byl/a šikanovaný/á v posledních dvou měsících?

1. V posledních dvou měsících jsem nebyl/a šikanovaný/á.
2. Stalo se to jednou nebo dvakrát.
3. Dvakrát až třikrát za měsíc.
4. Asi jednou za týden
5. Několikrát za týden.“

Olweus hledal hranici šikany na základě statistické souvislosti mezi uvedenou četností výskytu šikanózních incidentů a neurotických potíží obětí. Největší nárůst byl zjištěn u dětí šikanovaných jednou týdně a pak u dětí šikanovaných dvakrát až třikrát za měsíc. Z tohoto důvodu lze uvažovat o obou hranicích při měření šikany tímto dotazníkem. (Solberg, Olweus, 2003; Jánošová 2016)

Nyní se na toto hledisko podíváme v našich příbězích. V případě Lary vycházíme zejména z její výpovědi, která je potvrzena dalšími účastníky hloubkových rozhovorů.

Lara sama sebe považuje za šikanovanou po celou dobu základní školy. Nejvíce se vyjadřuje o období od 7. ročníku základní školy.

„Voni vždycky už jako každej proti mně vždycky něco měl, vybíjel si na mě svůj vztek a všechno no.“ „No na celý týdenctý škole.“ „Jako v celý týdenctý škole a celejch devět let je to to samý“.

Z výpovědi ostatních aktérů není průkazné, že by se jednalo opravdu o celých 9 let školní docházky, ani že by se jednalo o „každého“ jak uvádí Lara. Zdá se, že Lara potvrzuje svou výpověď, že se cítí být obětí a že došlo k tzv. viktimizaci²².

Maminka Lary uvádí, že Lara byla šikanována již na 1. stupni, ale nebyla jediná. Tehdy bylo v podobném postavení více dětí. Zdá se, že Lara si tento zážitek nesla s sebou do dalších ročníků. Sama popisuje, že došlo ke zlepšení, Lara to popisuje jako „období klidu“ v šestém ročníku, které si vysvětluje tím, že se žáci nově pospojované třídy v této třídě „zabydlovali“.

Tedy, Lara se od jistého okamžiku ztotožnila s rolí oběti, a to jí vydrželo do 9. ročníku základní školy. Dobu, kdy šikanovaná nebyla, popisuje jen jako období klidu. Tedy, jak je uvedeno výše, Lara nejspíš považuje šikanu své osoby jako stav, kdy je lépe a hůře.

To dokládá i další její výpověď. Lara mluví o skutečnosti, kdy se snažil pomoci v její situaci nějaký pedagog. Lara to popisuje tak, že si s hlavními aktéry, agresory, pedagog promluvil, ale že „období“ klidu nevydrželo déle než měsíc, dva a vše začalo nanovo. Tedy i zde se Lara vyjadřuje o šikaně jako o stavu. Nicméně je otázka, zda by se o šikaně vyjadřovala jako o stavu, a ne procesu, kdyby byla intervence ze strany školy funkční, resp. účinná.

V příběhu Simony musíme vycházet více z výpovědi ostatních účastníků hloubkového rozhovoru. Simona se o své situaci ve třídě vyjadřuje poměrně málo.

Nicméně Jarmila, tatínek Jarmily, ale i Jarka a Pavel popisují, že k jednání, které lze označit za šikanu se vyskytovalo opakovaně. Bohužel v případě Simony škola nepracovala se svědky, dokonce jejich výpovědi odmítala. Škola pracovala výhradně s výpovědí Simony, která se ale vyjadřuje ke své situaci ve třídě minimálně. Resp. neuvádí, že by se jí ve třídě

²² Tj. procesu, v němž se člověk stává obětí trestného činu, identifikuje se s rolí oběti.

dělo něco špatného. To, jak to ve třídě vypadá, se blíže dozvídáme až právě z výpovědi svědků. Tento moment je v celém příběhu velmi zásadní.

5.6.3 Nerovnováha sil

Nerovnováhou sil se může myslet jednak převaha, dva na jednoho, nebo i převaha agresora, který je považován za silnějšího (Smith, Thompson, 1991).

O převaze sil se může uvažovat z hlediska fyzické převahy, jež je evidentnější. Protože ale víme, že šikana může být i nefyzická, psychická, uvažujeme o převaze i z hlediska psychické síly. Zde je mnohdy těžké rozlišit, kdo je silnější a kdo slabší.

Lze se tedy domnívat, aby bylo dobře posouzeno kritérium „nerovnováhy sil“, je na místě toto posuzovat i z perspektivy oběti. Jánošová uvádí definici Salmivalli, Voeten (2004), kteří právě zdůrazňují hledisko oběti a upozorňují, že je potřeba zohlednit, zda se oběť dokáže ubránit. S tím souvisí další poznatek, že právě nedostatek kompetencí k účinné obraně vede k chronickému šikanování. (Felix, Green, 2010; Jánošová a kol., 2016)

Na základě uvedených informací se doporučuje u kritéria „nerovnováhy sil“ používat behaviorální popis situace viktimizovaného: „pro druhého je těžké se bránit“ (Olweus, 1986; Jánošová a kol. 2016).

V praxi se ovšem můžeme setkat s potížemi toto hledisko dobře rozlišit, stejně jako se to stalo v případě Simony (a jiných žáků v této třídě).

Třídní učitelka uvedla, že jí Simona nepříjde jako ta slabší, že by se nemohla bránit. Z toho důvodu její situaci nevnímala jako šikanu. Zde se ukazuje, že hledisko nerovnováhy sil jako hlavní kritérium při definici šikany je nutné pojmout z jiné strany, než jak pozorovateli případná oběť „připadá.“ V tomto případě situace ze strany učitelky nebyla vyhodnocena jako šikana, protože třídní učitelce Simona nepřišla slabá. Ale přitom byla osamocená a zraňovaná.

Nicméně, jak se ukazuje, Simona opravdu nebyla úplně slabý jedinec (možná proto celou školní docházku „vydržela“ snášet jednání spolužáků), ale bránit se útokům nedokázala.

Útoky na její osobu se táhly několik let, občas se ještě vedle Simony objevil někdo další, koho si třída vybrala, ale Simona byla od přechodu na druhý stupeň více méně stálíce.

Co by bylo účinnou obranou? Za účinnou obranu by bylo možné považovat takové chování, které by zastavilo agresivní chování spolužáků. Což se nestalo. Ještě v 9. ročníku se na Simonu spolužáci svolávali přes internet, posmívali se jí, co nosí za oblečení, že je tlustá a obviňovali její maminku, že uplácí třídní učitelku kávou.

Výstižně popisuje tento aspekt Jarka, která uvádí, že se Simona neumí efektivně bránit.

„Ona i nevhodně argumentuje. Když jí někdo něco řekne, Simono máš tlustej zadek :D, tak prostě ona místo toho aby (e:)nějak trefně, nebo jak to mám říct, prostě řekla a viděl jsi už ten tvůj? Tak ona se ještě srazí tím, že ještě řekne jenom buď zticha. Musíš se bránit a efektivně, aspoň nějak argumentovat, nebo něco říct“.

Jako další důvod, kdy pro někoho může být obtížné se bránit, uvádí Jarka situaci s Martinem. Popisuje situaci, kdy ve třídě dojde k nějakým dohadům a Jarka se dokáže dlouho dobře bránit svými argumenty. Ve chvíli, kdy by druhá strana musela uznat, že má Jarka pravdu, přijde Martin a zasáhne. „Tak Martin přijde a zasáhne :D a řekne třeba (...) můžu to říct, co řekne? T: No jasně. R: Drž hubu, ty píš blbá, nebo tak něco, nebo píš zkurvená :D a prostě něco takovýho řekne :D.“ Jarka má pocit, že na tohle už nemá co říct, protože by musela použít stejně silnou nadávku a to ona nechce.

V případě Lary se jednalo o trochu jiný případ. Jak popisují účastníci, Lara se stávala obětí „vtípků“ zejména ze strany Jacka a Joea. Peggy i Peter popisují, že se ze strany Jacka jednalo spíš o legraci. Jack si moc neuvědomoval, že Laře svým chováním ubližuje²³. Lara se snažila bránit ubližování tak, že se sama vyčleňovala z většinového kolektivu. Jak sama říká, nikoho si nevšímal a raději si o přestávkách četla. Dalo by se říct, že velkou obranou Lary před „vtípkujícími“ spolužáky byla právě skupina dětí, která Laru brala mezi sebe. U nich Lara našla pomoc. Současně se ukázalo, že když už toho na Laru bylo moc, na Jacka zaútočila a

²³ Jak už jsme uvedli výše, náhled Jacka na své chování je omezený, Jack vnímá své chování jako nevinné srandy, byť připouští, že ho Lara svým chováním rozčiluje – je litovaná a má výhody, je jí nadřizováno.

probodla mu ruku. Načež až právě prošetřování tohoto incidentu vneslo do situace ve třídě světlo.

5.7 Souhrn

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že se v obou případech Lary i Simony jednalo o šikanu. Byla splněna tři základní kritéria, opakovanost, záměrnost (v případě Jackova chování ne úplně jednoznačně) a nerovnováha sil.

Současně je nutné podotknout, že v případě Simony se škola nedomnívá, že by se jednalo o šikanu. V případě Lary třídní učitelka připouští, že s Jackem hovořila ve smyslu, že pokud bude někomu ubližovat, může se mu dostat takové odezvy, jakou dostal od Lary ve formě probodnuté ruky. Současně Lara v rozhovoru připouští, že po tomto incidentu paní učitelka na český jazyk ve třídě křičela na spolužáky, že tady nikdo nikoho šikanovat nebude. Z toho lze usuzovat, že v případě Lary učitelé o situaci jako o šikaně uvažovali.

5.8 Oběť

V našem příběhu obětí označujeme dívky, které třída postavila na svůj okraj, dívky byly předmětem posměchu, provokací, ale i aktivního a pasivního vyčleňování (ignorací, nepozváním na oslavu apod.) Každá z dívek své postavení vnímala velmi rozdílně a my bychom nyní chtěli pochopit, čím se toto sebevnímání a sebepojetí dívek mohlo formovat.

Obecně se za oběť považuje někdo, kdo se stane předmětem nějakého aktu zla, agrese, nebo zneužití. Současně se za oběť uvažoval akt (věc, člověk), který měl bohům přinést jakési poděkování za jejich ochranu.

Jak vzniká sebevnímání sebe jako oběti?

Říčan (2004) podotýká, že krutost nebo bezohlednost pachatelova jednání a popírání utrpení ze strany společnosti, může v oběti vytvářet pocit, že je opuštěna. Čím déle tento stav trvá a oběť je tlačena do přijetí své viny, tím více tlaku oběť zažívá. Pokud je oběť silná a má dostatek integrity, může se její sebepožívání podobat roli mučedníka. Dalo by se uvažovat, že právě Lara ztělesňuje tento princip.

5.8.1 Proces viktimizace v literatuře

Jánošová a kol. (2016) upozorňuje, že vliv šikany na jedince závisí na třech faktorech:

1. Závažnosti šikany, zejména její trvání a forma, míra brutality;
2. Širším sociálním kontextu šikany, tj. postoje učitelů k šikaně, podpora rodičů, příp. spolužáků, počet agresorů, příp. obětí;
3. Osobnosti šikanovaného a šikanujících, např. jejich morální vyspělost, empatie, sociální dovednosti (schopnost ovládat emoce i chování), zranitelnost šikanovaného apod.

Dále upozorňuje na vztahy s vrstevníky a rodinné prostředí jako faktory, které ovlivňují psychické následky šikany.

Dále je zde aspekt sociální opory ve formě kamarádů a blízkých přátel, kteří když chybí, je dítě vystaveno vyšší míře rizika, že se stane obětí šikany. Ve chvíli, kdy se dítě stane obětí šikany, záleží na pevnosti přátelství, které když vydrží, následky pro oběť šikany jsou menší. (Hodges a kol., 1999) Kučera (2008) poukazuje na Daviesovou (1984), která upozornila, že být s někým je podmínka přežití. Kučera to lehce relativizuje, zda toto tvrzení není příliš extrémní. Současně dochází k úsudku, že pokud takto uvažují všichni, je pak potřeba, abychom ve skupině měli alespoň jednoho příznivce, jehož náklonost by nám legitimizovala náš pobyt ve skupině. (Kučera, 2008)

Důležitou roli hraje, zda se šikanovaného někdo ve třídě zastává. Jánošová uvádí výzkum Sainio a kol. (2010), který uvádí, že ve chvíli, kdy žáci mají ve třídě zastánce, mají lepší postavení a vyšší sebeúctu než oběti, které zastánce neměli.

Proces vnitřní viktimizace je možné popsat jako soubor změn, které se týkají smýšlení a prožívání šikanovaného. Těmito změnami je přirozeně ovlivněno jeho chování. Pokud je šikana dlouhodobá, oběti přijmou svou novou identitu a svým prožíváním a chováním ji naplňují. Vnitřní viktimizace se děje v následujícím sledu:

1. pocit šikanovaného, že mezi ostatní nezapadá,
2. potřeba chránit se,
3. sebeobviňování,
4. rezignace. (Thornberg a kol., 2013)

5.8.2 Obraz Lary a Simony jako obětí

Nyní se podíváme do našeho terénu a pokusíme se shrnout situaci našich dvou hlavních akterek, které lze považovat za oběti ve smyslu vyčlenění a odmítání třídním kolektivem.

Lara sama sebe popisuje jako oběť a nerozumí tomu, co na ní je špatného, proč ji ostatní nenechají být, když ona nikomu nic nedělá. Nikoho si nevšímá, o přestávkách se stahuje a ve své lavici si čte.

Lara se narodila předčasně, téměř o dva měsíce. Lze se domnívat, že tato zkušenost zasela v mamince Lary semínko úzkosti, které se plně rozvinulo ve chvíli, kdy ji lékaři diagnostikovali rakovinu kostí a nedávali moc dlouhé vyhlídky na život.

Během rozhovoru s Lary maminkou se dozvídáme o jednom incidentu z prvního stupně, kdy Laru (a nejen ji) napadala spolužačka, sprostě ji (a i jiným dětem) nadávala, vyhrožovala apod. Tehdy se podařilo Laru přesunout do paralelní třídy a tuto nežádoucí situaci vyřešit. Lary maminka již v té době podnikala aktivity, které vypadaly, jako by se Laře snažila zajistit kamarádky a kamarády. Brala její spolužáky společně s jejich rodinou na vodu, zaplatila Lary spolužačce kroužek, do kterého dívky mohly společně chodit apod. Toto potvrzuje i maminky povzdechnutí ve chvíli, že se Lary ona kamarádka, které zaplatila kdysi kroužek, nezastala. Současně, Lary maminka připouští, že do školy chodila velmi často a často řešila situace, které z jejího pohledu zaváněly šikanou. Maminka ví, že jsou Laře její intervence nepříjemné, že jí Lara již nechce nic říkat, aby nechodila do školy.

Simony situace je poněkud jiná. Simona svou výpověď ve hloubkovém rozhovoru se obětí být necítí. Nepřipouští, že by se ve třídě dělo něco špatného. Naopak, když je tázána na situaci společného setkání se třídou, kdy se do ní většina třídy nepřímo třefovala a ona se na konci setkání dlouze rozplakala, považuje to Simona za vlastní přecitlivělost. Hloubkový rozhovor s její maminkou odkrývá domácí prostředí a vnímání Simony očima maminky. Ta uvádí, že Simona je velmi urputná, vždy byla a mamince je tato její vlastnost velmi nepříjemná. Považuje Simonu za velmi ambiciózní a silnou, tu, která bere ostatní pod pomyslná ochranná křídla. Když je tatínkem Jarmily (zprostředkovaně přes Jarmilu) konfrontována s tím, že by snad měla být Simona obětí šikany, je to pro ni nepředstavitelné a možná nepřijatelné. V podstatě lze usuzovat, že postoj Simony, že je ve třídě vše v pořádku, nic se neděje, je její obranou reakcí.

Na tuto obranou reakci nejspíš reaguje třídní učitelka, která v hloubkovém rozhovoru zmiňuje, že Simona nikdy neřekne, že jí něco vadí, nebo jí je nepříjemné. Učitelka to označuje, „že Simona neustoupí ze svých pozic“. Otázkou zůstává, proč neustoupí, proč nepřipustí pravý stav věci? Z dalšího vývoje a záznamu tohoto vývoje, který se nám podařilo zachytit, se nabízí určité vysvětlení.

Lze usuzovat, že právě kombinace jisté trapnosti za pozici outsidera (nejen před veřejností, ale i před maminkou, která má Simonu za úplně někoho jiného) a pocit, že si za své potíže můžu do velké míry sama (svou přecitlivělostí, urputností, ambiciózností) způsobuje zbytnělou obranou reakci Simony do pózy, že se nic neděje a vše je v pořádku.

Tato poloha – „nic se neděje, vše je v pořádku“, bývá využívána jako jedna z obraných strategií obětí šikany (srov. Salmivalli a kol. 1996).

Je evidentní, že obě dívky procházely procesem vnitřní viktimizace, ale u Simony její obranný mechanismus působil zavádějícím dojmem. Zdá se, že třídní učitelka tento postoj Simony vyhodnotila velmi mylně, když ho považovala za určitý projev její urputnosti, když pravila, že Simona neustoupí ze svých pozic.

Vrstevnícké vztahy našich aktérek

V našich příbězích se znatelně objevují oba faktory zmiňované Jánošovou, tj. vztahy s vrstevníky a rodinné prostředí. Vztahy s vrstevníky a jejich podpora byla v případě Lary větší než v případě Simony. Lara měla ve třídě skupinku spolužáků, kam se mohla uchýlit a tyto žáky považovala za svoje kamarády. Simona, co jsme mohli zaznamenat, měla na svou podporu dvě dívky, Jarmilu a Kláru. Klára se ale postupně od Jarmily (a i Simony) odvrátila, zůstala jen Jarmila, kterou ale učitelé nevyslechli, a naopak jí zakázali o situaci kolem Simony mluvit. Ve chvíli, kdy se Jarmila veřejně Simony zastala, byla kolektivem odmítána a vyčleňována a ukazovaly se postupné akty šikany i vůči Jarmile (anonymní napadání na internetu, ignorace).

Rodinné prostředí našich akterek

Měli jsme možnost nahlédnout do rodinného prostředí obou dívek. Lara měla maminku se silnými ochránářskými sklony, díky kterým se Laře od samého začátku školní docházky snažila zajistit bezpečné prostředí. Maminka jednoznačně stála na straně své dcery, což vystihují její slova: „mně nikdo dítě šikanovat nebude.“

Lara se postupem věku k postoji své mámy vztahovala rezervovaně a spíš jí to vedlo k tomu nic mámě neříkat, aby nechodila do školy. Současně se domníváme, že Lara ale musela cítit velkou psychickou podporu a přijetí ze strany mámy.

Simony maminka se k Simoně vyjadřovala, že je velmi urputná a ambiciózní a že si dovede představit, že tím může někomu vadit. Mamince samotné tyto Simony povahové rysy nebyly příjemné. Současně je velmi zajímavé, že maminka měla Simonu za tu silnou s dobrým postavením v kolektivu a představa, že Simona je ta, která je šikanovaná, byla pro ni nepředstavitelná a možná nepřijatelná.

Lze se domnívat, že zájem rodiče a jeho psychická podpora je významným protektivním faktorem při dopadech šikany na člověka. A to i přesto, že tento zájem má jistý ambivalentní náboj – dítěti může vadit, že se rodič tolik zajímá, což plyne hlavně ze strachu, že rodič svou angažovaností situaci (šikanu) ve třídě ještě zhorší.

6 Šetření šikany ve škole

Šikana se ve škole šetří převážně v případech, že je na ni nějaké podezření, přesněji řečeno, když někdo upozorní na nějaké závadné chování a vysloví podezření, že by se mohlo o šikanu jednat. Málo škol se kloní k přístupu preventivního monitoringu, a když, tak není přímo zaměřen na šikanu²⁴.

Tedy k záměrnému šetření šikany dochází většinou v případech, kdy:

Na ni upozorní rodič potenciální oběti; Si všimne pedagog, že se ve třídě něco děje; Upozorní svědek šikany, přijde za učitelem; Přijde za učitelem potají sama oběť.

V této chvíli by škola měla začít jednat a držet se jistých doporučení, která vznikla na základě dosavadních vědeckých poznatků spolu se zkušenostmi, které přináší sama praxe.

Odborná literatura a předpisy MŠMT²⁵ se shodují, že škola má zákonnou povinnost, zabezpečit dětem ve škole bezpečný vývoj a je povinna šikanu řešit.

Obecná doporučení zní:

1. Zjistit od informátora veškeré informace, co, kde, kdy a kdo dělal, popř. jak dlouho tato situace trvá. Udělat o setkání zápis, kde škola zaeviduje ohlášené podezření.
2. Seznámit informátora s tím, jak bude škola dále postupovat – pokud možno konkrétně.
3. S pomocí školního poradenského pracoviště navrhnout plán šetření a realizovat ho.
4. Poskytnou zpětnou vazbu informátorovi o výsledcích šetření.

²⁴ Kolář k preventivnímu monitoringu doporučuje dotazníkové nástroje Dotazník o šikaně (Kolář, 2001, 2005) a dotazník Hádej kdo (Kolář, 2007), dotazník zaměřený na šikanu.

²⁵ Blíže se vyjadřuje k problematice šikany metodický pokyn „Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016)“

6.1 Plán šetření při podezření na výskyt šikany

Plán šetření při podezření na výskyt šikany ve třídě je již více individualizovaná záležitost a zde je složitější podávat jednotné postupy řešení. Ale i zde je možnost se držet osvědčených kroků.

Podle Říčana (2010) nejprve vedeme rozhovory s informátory a oběťmi, následují rozhovory se svědky a naposled rozhovory s agresory, resp. podezřelými.

Kolář (2011) již ve fázi podezření na šikanu upozorňuje na nutnost, dobře vyhodnotit, s jakou pravděpodobností se o šikanu jedná a podle toho dál postupovat. Uvádí, že je potřeba zjistit, zda jednání splňuje jím daná kritéria pro šikanu, a to záměrnost, opakování, samoučelnost agrese a nerovnováhu sil.

Dále uvádí, že je potřeba provést diferenciální diagnostiku, kdy se rozlišuje mezi šikanou a 4 druhy škádlení²⁶. V diferenciální diagnostice se v podstatě jedná o stejný postup, který uvádí Říčan.

V konečném důsledku Kolář postupuje v podstatě stejně jako Říčan a navrhuje následující kroky pro šetření šikany.

Odhad závažnosti onemocnění skupiny a stanovení formy šikany – informace získává od informátorů a oběti/í. Následující kroky doporučuje Kolář použít jen u šikany ve stadiu 1, 2, a 3.

- a) Rozhovory s informátory a oběťmi.
- b) Nalezení vhodných svědků.
- c) Individuální rozhovory se svědky.
- d) Ochrana oběti.

²⁶ Kolář rozlišuje přátelské, divoké, neobratné a agresivní škádlení. Kolář uvádí základní rozdíl mezi škádlením a šikanou v tom, že škádlení má být legrace pro oba. Když šikanátor zjistí, že je jeho chování druhému nepříjemné, měla by nastoupit emoce lítosti a následovat případně omluva. A hlavně konec takového jednání. Pokud tyto reakce ze strany šikanátora nepřijdou, lze uvažovat o šikaně.

e) Předběžná diagnóza a volba ze dvou typů rozhovorů.

Rozhovor s oběťmi a agresory (zvláště) – má za cíl zhodnotit, zda je možné uplatnit metodu usmíření.

Rozhovor s agresory, popř. konfrontace mezi nimi – tato metoda vede k formě řešení vnějším nátlakem.

Následuje realizace vhodné metody, a to buď metoda usmíření nebo metoda vnějšího nátlaku.

Následuje třídnická hodina, rozhovor s rodiči oběti, třídní schůzka a následně dlouhodobá práce se třídou.

Můžeme vidět, že Kolář podává velmi strukturovaný návrh na postup vyšetřování šikany. Pro naše účely nám tento obecný vhled do způsobů vyšetřování šikany bude stačit.

6.2. Šetření šikany v našich školách

Nyní se podíváme, jak situace probíhala v našich školách a jak situaci školy řešily, šetřily.

V předchozím textu jsme se dozvěděli podrobnosti o jednotlivých případech Lary a Simony a dospěli na základě zjištěných informací, že se v obou případech jednalo o šikanózní jednání.

Třídní učitelka (a metodička prevence v jedné osobě) Lary tvrdí, že nevěděla o nepříznivém postavení Lary, tvrdila, že měla třídu dělenou na výuku AJ, a proto neměla vhled do třídy jako celku. Nicméně o tom, že Lara probodla Jackovi ruku, mi neřekla a to věděla jistě. Jak jsem se zpětně dozvěděla, na základě tohoto incidentu třídní učitelka vedla s Jackem rozhovor, kde mu vysvětlila, že pokud bude někoho provokovat a trápit, je možné, že dostane takovouto zpětnou vazbu a že je to v pořádku. Následovalo společné setkání se třídou, kde jsem jako výzkumník vstupovala s tématem, co je klima ve třídě, co ho utváří a ovlivňuje a kde se ukázalo, že třída je proti Laře, takřka jednoznačně, negativně vymezená. Tuto situaci potvrdila i sociometrie B3, kde se Lara propadla hluboce na chvost třídní hierarchie a žáci v sociometrii označovali Laru jako ubližovanou a osamocenou. Důvody jejího postavení ve třídě spatřovali hlavně v tom, že je Laře nadržováno, že si zajišťuje svým pláčem před písemkami výhody a také, že je na děti protivná. Z výpovědi třídní učitelky a dalších

respondentů vyšlo, že třídní učitelka jednak tajila incident s probodnutou rukou a jednak situaci kolem Lary nijak neprošetřovala, vedla jen individuální rozhovor s Larou a Jackem. Lara učitelce vysvětlila důvody svého chování, o kterých, zdá se, třídní učitelka nepochybovala. Proto nejspíš s Jackem mluvila na přímo a nepotřebovala další svědectví jiných spolužáků.

V případě Simony byla situace zpočátku podobná. Na úvodním setkání s třídní učitelkou a metodickou prevence jsem se dozvěděla, že se jedná o bezproblémovou třídu, nepadla zmínka o postavení Simony ve třídě. Dále víme, že tatínek Jarmily, již v září upozornil třídní učitelku, čeho byl svědkem na narozeninové oslavě jeho dcery. Třídní učitelka vyjádřila péči o situaci a přislíbila, že se bude situací zabývat. Mně o tomto kontaktu s panem Novákem neinformovala. Následovalo společné setkání se třídou, stejně jako v předešlé třídě školy Chicago, kde se během setkání strhla lavina nárazek zaměřených na Simonu.

Po tomto setkání se Simona hluboce rozplakala. Jarmila se svěřila doma rodičům a tatínek situaci vyhodnotil jako šikanu a Jarmila toto stanovisko tlumočila Simoně. Tím se strhla lavina pozornosti na to, co se ve třídě děje a byla možnost situaci řešit.

V tuto chvíli škola reagovala tak, že se snažila uklidnit maminku a Simonu. Předmětem jednání s maminkou a Simonou bylo vysvětlit Simoně, že to, co se děje ve třídě je normální, růstová situace. V tom samém duchu dle výpovědi Jarmily hovořila školní metodička prevence i se třídou. Nutno podotknout, že Simona se ve slabé chvíli mamince doma svěřila, že neví, co si má obléknout na sebe, jak se učesat, aby u ostatních spolužáků nevzbuzovala potřebu do ní rýpat a posmívat se jí. Simona sama v rozhovoru připouští, že se občas doma svěřila s tím, že se jí spolužáci posmívají a rodiče jí doporučili, aby si jich nevšímala.

Zdá se, že v případě Lary, třídní učitelka uvěřila, že je Lara obětí jisté formy šikany, a proto její přístup a následná práce i s Larou vedla k pozitivnímu posunu. Blíže se na dynamiku této situace podíváme v další části, věnované intervenci ve třídě při výskytu šikany.

Situace kolem Simony je více obestřena nejasnostmi. Je zde patrný propastný rozdíl mezi tím, jak se situace neřešila a tím, co vše bylo možné o situaci zjistit. Chování třídy nese jasné známky šikany, dokonce by se dalo uvažovat o vysokém stupni rozvoje tohoto nemocného chování.

Škola dostala informace od rodiče, který byl náhodným svědkem a slyšel, jak o Simoně hovoří její spolužačky, měl informace od Jarmily, co se ve třídě děje, jak se ve třídě děti na Simonu svolávají přes internet, jak sama Jarmila je obětí útoků na internetu ve chvíli, kdy se postaví na stranu Simony a v tu ránu se ocitá na okraji třídy – z části i dobrovolně, kdy jako jedinou obranu před patologickým chováním vidí v tom se sama ze třídy vyčlenit, smazat si facebook a o přestávce si číst. Současně se od Jarmily odklání i Klára, jedna z nejlepších kamarádek a také jedna ze svědkyň, která chtěla podpořit Simonu a upozornit metodičku prevence na další okolnosti, které se v souvislosti se Simonou ve třídě dějí.

7 Intervence ve školní třídě

7.1 Intervence

Intervence ve školní třídě je zásah, který má pomoci napravit škody napáchané probíhajícím rizikovým chováním. Ideálně rizikové chování zastavit a napravit vzniklé škody.

„Intervence odborného pracovníka je odborný vstup do třídy s cílem dosáhnout změny v chování žáků či jejich vzájemných vztahů a klimatu třídy.“ (NUV, 2012, s. 73)

Za intervenci lze považovat již samotné šetření vztahů (diagnostiku šikany) ve třídě. Již samotný proces vyšetřování může mít intervenční charakter.

„Už dílčí informace, jež získáme o tom, co a jak se stalo, jsou-li spolehlivé, často umožňují i vyžadují nějakou akci, která ovlivní zúčastněné, jejich postoje, pocity a názory.“ (Říčan, Jánošová, 2010, s. 92)

Říčan se vyjadřuje, že intervenční aktivity se budou vztahovat směrem k agresorům, obětem, rodičům obojích, ale i k celé postižené třídě, jedná-li se o vnitrotřídní šikanu.

7.2 Proces intervence, jak probíhá

Pokud chce pedagog docílit nějaké změny, doporučuje se postupovat v určitých krocích. Jedná se o:

1. diagnostiku aktuálního a preferovaného stavu,
2. zpětnou vazbu pro aktéry, (např. zveřejnění, jak dopadl jejich dotazník B3 ve srovnání s normami)²⁷,
3. reflexi a diskusi s aktéry,
4. intervenční zásahy,
5. opakovanou diagnostiku stavu po intervenci (Fraser, 1999)

²⁷ Normy k dotazníku B3 jsou z roku 2008, novější normy nebyly dosud zveřejněny.

Jak bylo uvedeno výše, již samotné vyšetřování toho, co se ve třídě děje, může ovlivňovat přinejmenším jednotlivé účastníky tohoto vyšetřování. Oběť dostává zprávu, že je ze strany školy dobrá vůle situaci řešit, že ji škola nepodceňuje, přizvání svědci mohou nabýt uklidnění, že již nejsou v celé situaci sami, agresori dostávají v ideálním případě zpětnou vazbu, že jejich chování nezůstane bez důsledků. A v případě dotažení vyšetřování do konce a následné oznámení třídě, jak byla situace vyhodnocena a příp. viníci potrestáni, lze hovořit o zdárně zvládnuté 1. části intervence ve třídě.

2. část intervenční práce by se pak měla věnovat následné práci s celým třídním kolektivem. Cílem této intervenční práce by pak mělo být znovu nastavení zdravých norem ve třídě a prevence relapsu šikany.

Současný stav poznání dělí programy na všeobecnou, selektivní a indikovanou prevenci. Všeobecná primární prevence se aplikuje na kolektivy, kde ještě nedochází k rizikovému chování, je tedy primární prevencí v pravém slova smyslu. Selektivní primární prevence je indikovaná u kolektivů, kde je zvýšené riziko výskytu rizikového chování, tj. jsou více ohroženy než jiné skupiny populace. Indikovaná prevence pak pracuje s vybranými žáky, nebo kolektivy, kteří jsou přímo ohroženi rizikovým chováním, nebo jej již v nějaké míře realizují. V rámci indikované prevence vznikají i růstové a terapeutické skupiny pro děti, kam dochází děti z různých škol a jsou právě buďto oběťmi rizikového chování jiných žáků, ale i agresori. Forma indikované prevence může být i individuální, kdy se pracuje individuálně s žáky popř. jejich rodinami. Při práci s kolektivy ohroženými popř. zasaženými šikanou se v mé praxi osvědčuje kombinace indikované a selektivní prevence, kdy v rámci indikované prevence se skupinově nebo individuálně pracuje s oběťmi a agresory a v rámci selektivní (indikované) prevence se pracuje s celým třídním kolektivem.

Cílem selektivní (indikované) prevence při hrozbě nebo výskytu rizikového chování šikany je zastavení rozvoje prohloubení rizika vzniku problémového chování, popř. zastavení probíhajícího rizikového chování, hledáním alternativ, jak řešit frustrace ve třídě jinak než ostrakizací, budování bezpečného prostředí ve třídě, pocitu sounáležitosti, rozvíjení empatie mezi dětmi, rozvíjení a podpora tolerance a budování takové třídní kultury, kde ostrakismus a jiné ubližování bude v rozporu s hodnotami a normou daného třídního kolektivu.

7.2.1 Kolářův ZIP program

Kolář (2011) v této souvislosti hovoří o tzv. ZIP programu, tj. základním intervenčním programu. Tento program je určen pro léčbu kolektivů zasažených zejména 3. stadiem šikanování. Pro první dvě stadia doporučuje použít zvláštní programy pro budování pozitivního klimatu a programů osobnostní a sociální výchovy.

Kolářův (2011) ZIP program se skládá ze 4 etap.

Blok A - základní diagnostiky (např. B3, SORAD, D1 a jiné dynamické techniky²⁸). Standardizované testové metody přináší černé na bílém stav uvnitř třídního kolektivu.

Blok B - navození podpůrné atmosféry a motivace dětí ke spolupráci.

Blok C - poskytuje pomoc a intervenci.

Blok D – zhodnocení spolupráce a situace ve třídě a předání doporučení pro další práci se třídou.

Časová dotace setkávání se doporučuje zpočátku 90 minut jednou týdně.

Čtenář se více o přístupu ZIP může dozvědět v Kolářově publikaci Nová cesta k léčbě šikany z roku 2011. Pro naše účely tento náčrt bude stačit.

7.2.2 Intervence dle autorů týmu NUV

V obecnější rovině popisuje intervenci ve třídě autorský tým NUV v metodice Práce s třídním kolektivem (2012) Jako jeden z hlavních nástrojů uvádí tato metodika tzv. komunitní kruh, který by měl sloužit k možnosti komunikovat, co se ve třídě aktuálně děje. Tento nástroj kolektiv autorů doporučuje praktikovat 2x týdně na cca hodinu a je nutné dodržovat pravidla, která zajistí žákovi bezpečí (např. pravidlo naslouchání, právo nemluvit, pravidlo úcty, zásada diskrétnosti atd.) Autoři výslovně uvádí, že komunitní kruh lze používat „k nepřímému řešení problému v chování žáků nebo kvůli negativním projevům ve vztazích mezi žáky.“(NUV, 2012, s. 43) Otázky se pokládají v 1. nebo 3. osobě množného čísla, např.

²⁸ V podstatě se jedná o všemožné nestandardizované hravé formy aktivit, které umožňují vhled do vnitřního uspořádání třídních vztahů, např. různé pohybové aktivity, kresebné hry typu Společný dům, Společný ostrov, pozorování dětí a jejich neverbálních projevů při vzájemné spolupráci aj.

když někdo bere někomu něco bez dovolení, jak mu asi je, apod. Je patrné, že tento způsob intervenční práce lze použít při počínajících stádiích šikany.

Dle závažnosti situace ve třídě může formou komunitního kruhu na vztazích ve třídě pracovat jak pedagog, tak poradenský externí nebo interní pracovník.

Autoři výše zmíněné metodiky popisují jednotlivé fáze, kterými třídní kolektiv při ozdravné změně projde.

1. fáze – vytváření prostoru bezpečí a důvěry pro spolupráci – zde se jedná hlavně o navázání vzájemné důvěry mezi poradenským pracovníkem a žáky tak, aby děti byly schopny sdílet tabuizované téma „ubližování“. Současně je v této fázi důležité, aby poradenský pracovník vzbudil důvěru u žáků v tom, že má situaci pod kontrolou a dokáže své záměry ve třídě prosadit.

2. fáze – předávání části informací ze sociometrického šetření tříd – tato fáze má motivovat žáky ke spontánnímu rozkrytí konkrétních způsobů ubližování, současně poradenský pracovník musí dbát, aby nedošlo k ohrožení žádného z žáků (tj. sdělování sociometrických výsledků se děje vždy v anonymní rovině).

3. fáze – odtabuizování tématu ubližování – tato fáze je popisována jako klíčová a zároveň kritická. Rozhoduje se o tom, zda lze narušené vztahy léčit, nebo se přistoupí k vyšetřování a případným následným organizačně – výchovným opatřením. Nejvíce záleží na postojích „mlčící většiny“, zda bude schopná a ochotná vyjít svůj názor na danou situaci ve třídě. Zde je naprosto nezbytná reflexe důvodů tabuizování tématu ubližování ve třídě. Nejčastější důvody, proč se o ubližování nemluví je strach z agresora/agresorů a také z důvodů pocitů viny jednotlivců (při pokročilejších fázích šikany se pomalu do procesu šikanování zapojuje více a více žáků), dále i ze strachu z odborného pracovníka – možná ze strachu z trestu.

4. fáze – vzájemné obviňování – v této fázi je úkolem odborného pracovníka mírnit sklony třídy k hledání univerzálního viníka. Cílem této fáze je každého žáka k reflexi vlastní odpovědnosti za situaci ve třídě.

5. fáze – uvědomování si a přijímání vlastní viny – žáci se v této fázi veřejně přiznávají k odpovědnosti nebo spoluzodpovědnosti, že dopustili, že bylo ubližování ve třídě normou. Tuto fázi nejčastěji začínají děti, jejichž provinění bylo nejmenší.

6. fáze – proces odpouštění a smírování se – otevřené vyjádření lítosti nad vlastním proviněním umožňuje prostor pro odpuštění. Žáci mohou zakusit pocit, že přiznání není projev slabosti, ale síly. Tato fáze může také otvírat dávná zranění ve třídě – proces očisty může probíhat delší dobu.

7. fáze – reflexe významu předchozího dění, závěry a výstupy vyplývající do dalšího života třídy – intervence by se měla uzavírat tak, že si žáci sami tvoří nové skupinové normy na základě svých předchozích a aktuálně prožitých zkušeností. Žáci si formulují nová pravidla pro vzájemné soužití.

Takto pojatá intervence ve třídě by se dala považovat za tzv. ideální stav. Nicméně, takto pojatá intervence ve třídě je stále jev, který se vyskytuje ve školách zřídka. Častěji dochází k modifikacím, kdy škola přistupuje k šetření šikany hodně individualizovaně až intuitivně. Otázkou zůstává, proč se školy nedrží doporučených postupů?

Jedním z důvodů může být nedostatečný počet externích poradenských pracovníků, kteří by škole při intervenci mohli pomoci přímým zásahem ve třídě.

Protože jak je možné a žádoucí, aby třídní učitel se třídou pracoval v rámci třídnických hodin formou již zmíněného komunitního kruhu na počínajících projevech šikany, stejně tak je žádoucí, aby v pokročilé fázi šikany do třídy vstoupil a intervenoval odborník z venku a učitel byl více v pozici jednoho ze skupiny a zachoval si jistou míru neutrality.

7.2.3 Jak probíhala intervence v našich školách

Nyní se podíváme na naše 2 školy a způsoby, jak ony dále zacházely s fenoménem vyčleňování.

Škola Beverly

Školní metodička prevence a třídní učitelka nevyhodnotily situaci kolem Simony jako šikanu. Třídní učitelka uvedla, že nepovažuje Simonu jako „slabý kus“, ve smyslu, že by se neuměla bránit, tedy tím vyvracela jednu z podmínek definujících šikanu – nerovnováhu sil. Simonu považovala za člověka, který se dokáže bránit.

Školní metodička prevence také uvedla, že situaci nepovažuje za šikanu. Jako hlavní důvod uvedla, že postrádá „samoúčelnost agrese“. Agresi ze strany spolužáků vnímala jako nezralou reakci ze strany chlapců na sexy oblékání Simony. To, že se agrese na Simonu objevuje i ze strany dívek a v podstatě většiny třídy, která se na Simonu svolávala přes internet, neměla školní metodička šanci zjistit, protože odmítla svědectví jak tatínka Jarmily, tak Jarmily a i Kláry.

Po inkriminovaném setkání se třídou, kde se Simona na samém konci hluboce rozplakala a tatínek Jarmily vyhodnotil situaci jako šikanu, následovalo setkání metodičky prevence s maminkou a třídní učitelkou, poté setkání školní metodičky prevence s maminkou a Simonou.

Metodička: „...mluvila jsem s maminkou Simony, měla jsem s ní jedno setkání, který bylo normální, vřelý, bavily jsme se vo tom, co se tam děje, Simona se s tím ztotožnila a maminka taky...“

Metodička prevence vnímá celou situaci kolem Simony jako zkoušení rolí. Simona nosí do školy latexové – kožené kalhoty a chlapci na ní proto mají narážky. Metodička prevence se snaží vysvětlit Simoně a její mamince, že musí očekávat takové reakce, když sama hraje na „notu sexu“.

Metodička: „...že je potřeba si zvědomit, že se chová jako ženská a že samozřejmě, když se chová jako ženská a že samozřejmě když přijde do školy v černejch latexových kalhotách, tak prostě nemůže tvrdit, že je jenom hezky voblečená, že prostě samozřejmě je hodně sexy...proboha já vůbec nic proti tomu nemám, ale musí počítat s tím, že když vlastně míří na notu sexu...v rámci třídního kolektivu...že to bude mít nějakou odezvu.“

Školní metodička dále uvádí, že výsledkem jejího rozhovoru se Simonou a její maminkou bylo, že se Simona vymezila proti tomu, aby se její situace nazývala šikanou.

Metodička: „sama se bránila jako tomu, jako, ona se vyvlíkla z toho, jasně řekla ne tamtý interpretaci, že se jedná vo šikanu, řekla, že to prostě tak není ...a že si chce své věci vyřizovat sama.“

Metodička: „a jako pan Novák/tatínek Jarmily, pozn. autorky/ zavřel pusu, protože prostě jako ta Jarmila /jeho dcera pozn. autorky/ nebyla vyslyšena jako.“

Zde se ukazuje, že školní metodička prevence považuje to, že odmítla svědectví Jarmily za vítězství.

Z uvedeného vyplývá, že škola řešila situaci pouze v kontextu této konkrétní situace, která se jasně ukázala během skupinového setkání. Informace o tom, že proti Simoně se obrací i dívky ve třídě, měla třídní učitelka od Jarmily a jejího otce, který se na třídní učitelku obrátil poté, co byl svědkem narozeninové oslavy.

S třídním kolektivem dohromady nikdo nepracoval, vyjma domluv od metodičky, která dle výpovědi Jarmily celou situaci kolem Simony „normalizovala“. Maminka Jarmily se ještě zmiňuje o třídní učitelce, která měla třídu „domlouvat“. Tato domluva, dle slov maminky Jarmily, nevyzněla pro Simonu moc dobře, vyzněla jako by si Simona stěžovala, takže se tato intervence obrátila proti ní.

Následně školní metodička před třídou řekla, že vše, co se ve třídě děje, je normální. Tímto byla intervence ze strany školy ukončena.

V kontrastu s postojem školy došlo ještě k seznámení dětí s výsledky sociometrického šetření, které potvrdily výrazné vyčleňování Simony a naznačily nepříznivou atmosféru ve třídě. Když jsem žáky seznamovala s výsledky sociometrického šetření a snažila se je vést k reflexi těchto výsledků, třídní učitelka, která byla přítomna se za celou dobu nevyjádřila, po celou dobu mlčela. Převážná část třídy se také k výsledkům nevyjadřovala, ozvala se Jarmila a Jarka, které se řekly, že se jim situace ve třídě nelíbí a že si jsou vědomy toho, že to, co se děje není správné. Dále se vyjádřil Martin, který řekl, že si za to ten vyčleňovaný člověk může sám tím, jak se chová. Bohužel nebyl prostor ani vůle ze strany školy situaci více rozebírat. Žákům jsem sdělila, že výsledky sociometrie nejsou standardní a že v kontextu toho, co jsem viděla na společném setkání, situaci ve třídě nepovažuji, že je v pořádku a že by bylo důležité se tématem dále zabírat. Vzhledem k tomu, že třídní učitelka se nechala slyšet, že pokud vyjdou výsledky sociometrie špatně, nebudeme o tom mluvit, bylo zřejmé, že škola situaci jednoznačně řešit nechce.

Škola Chicago

Třídní učitelka a metodička prevence v jedné osobě po proběhlém programu, kde se ukázalo silné vyčleňování spolužačky Lary a sociometrie tento stav potvrdila, brala celou situaci vážně. Během sdělování výsledků sociometrie třídě se vyjádřila, že se jí situace ve třídě nelíbí, že není v pořádku, aby tolik lidí uvedlo, že je ve třídě někdo nešťastný, nebo ubližovaný. Současně vedla několik výchovných rozhovorů s Jackem, který se zdál být hlavním původcem útoků na Laru. Snažila se mu vysvětlit, že jeho chování nebude tolerováno. Třídní učitelka: „...já se na něj podívám, tak ví, proč se na něj podívám a vo co se jedná, protože von ví, že jsme se spolu vo tom bavili a že to jsou ty věci, který teda vadí...“.

S Larou mluvila také, a to po incidentu, kdy Lara probodla Jackovi ruku. Učitelka jasně před třídou deklarovala, co je žádoucí a nežádoucí jednání. Současně se snažila pracovat s Larou na odstranění chování, které děti ve třídě iritovalo a díky kterému se ocitala na okraji třídy.

Současně nynější třídní učitelka dívku nijak neprotěžovala. Když bylo před písemkou, otevřeně před třídou s dívkou pracovala na tom, aby se uklidnila a nedostala se do situace, kdy se opět rozpláče. Dělal to otevřeně před celou třídou a dívce nedávala žádné výhody. Když se dívka chovala nevhodným způsobem, např. hlasitě kýchala, třídní učitelka ji opět otevřeně vysvětlila, že je možné si dát prst pod nos a kýchnutí zcela vymizí, nebo se umírní.

Třídní učitelka: „...Laro, když takhle kejcháš, mě se to taky někdy stává, já se takhle chytnu a snažím se to...trošičku zmírnit...“. Tím se učitelka snaží formovat nevhodné projevy žáčky, které vadí i ostatním dětem.

Když se dívka např. u písemky rozbřečela, učitelka:

Třídní učitelka: „No já jsem prostě vždycky k ní šla a říkám, Laro, hlavně se uklidni, je to prostě stres pro tebe, že je to test vid’? No tak to, vždyť mě znáš, jako prostě napiš, co můžeš, a uvidíme jo?“.

Tímto způsobem se třídní učitelka snažila pracovat s postiženým kolektivem.

Výsledkem bylo, že třída se během posledního školního roku velmi uklidnila a výpady proti dívce vymizely. Samotní aktéři – žáci, to přičítají zejména tomu, že už jsou všichni „jednou

nohou ven“, ale někteří si i všimli, že současná třídní učitelka je spravedlivá a dívce nenadržuje.

8 Limity práce

Jako jeden z limitů práce vidím zvolenou metodologii. S odstupem času vnímám jako vhodnější metodologii zakotvenou teorií. Otázkou je, zda bych při této zvolené metodologii měla možnost vést opakovaně rozhovory se všemi aktéry, se kterými bych potřebovala. Nicméně i mnou realizovaný metodologický rámec etnografie se jeví pro školní prostředí jako velmi vhodný. Bohužel se mi ne vždy dařilo držet etnografického stylu kladení otázek při hloubkových rozhovorech. Měla jsem tendenci z rozhovoru vytěžit maximum, takže jsem příliš nerespektovala ve smyslu, že jsem ho utínala a vracela tematicky rozhovor k situacím, které pro sledované téma byly z mého pohledu důležitější. Velmi zajímavé bylo zkusit použít k dokreslování situace, obrazu tříd, dotazníky. Při jejích zpracovávání a zapracovávání v rámci interpretace výsledků se však pro mne jednalo o velký objem dat, takže využití dat z dotazníku považuji jen za rámcové dokreslení obrazu tříd. Mohly být vytěženy hlouběji. Nicméně kombinaci kvalitativní a kvantitativní metodologie vnímám jako velmi potentní ve zkoumání tohoto tématu. Např. u výsledků dotazníku CCQ v našich datech se ukázalo, že bez hlubší znalosti třídního kolektivu se navzdory skvělým výsledkům nelze spolehnout, že jsou vztahy ve třídě v pořádku.

Jako významný limit mé práce, který ovšem může být současně využit interpretačně je skutečnost, že školu Chicago jsem v době výzkumu pracovně znala již několik let, stejně tak třídní učitelku školy Chicago. Domnívám se, že tato skutečnost měla vliv na větší otevřenost učitelky ze školy Chicaga oproti pedagožkám ze školy Beverly. Tedy skutečnost, že se známe déle, měla vliv na důvěru, se kterou se třídní učitelka ke mně jako výzkumníkovi vztahovala. Další limit, který je z dat patrný, je skutečnost, že jsem v jeden moment byla nucena, a to jak ze strany učitelky v Chicagu, tak z etických důvodů do situace vstoupit. Třídní učitelka z Chicaga mě vyloženě prosila, abych jí se situací pomohla já, že nechce nikoho z venku. I bez toho jsem byla ten, který nejen že nezúčastněně pozoroval, ale svým skupinovým rozhovorem jsem rozpohybovala a zasáhla do dění obou škol. V rámci rozhovorů jsem mluvila s různými aktéry o situaci ve třídě, což určitě mělo také jistý vliv na dané dění, které jsem zkoumala. Tedy poloha nezúčastněného pozorování se v jeden moment velmi rychle přesunula do polohy zúčastněného pozorování, což v rámci etnografického pojetí bývá celkem obvyklé.

Závěr

Cílem této práce bylo představit čtenáři živý obraz šikany, jak se v našich třídách odehrávala. Snažila jsem se vymezit podobu šikany ve třídách na druhém stupni základní školy tak, jak byla ve dvou podobných případech zachycena.

Snažila jsem se popsat její vývoj, postupy jejího řešení na různých úrovních. Jistou unikátnost této práce spatřuji právě v zapojení a zjišťování pohledů na situaci ve třídě z pohledu žáků, učitelů a rodičů žáků sledovaných tříd.

Vzhledem k sběru dat a jejich vyhodnocení, kdy jsem pozorovala, vedla si výzkumný deník, vedla hloubkové individuální a skupinové rozhovory, zadávala dotazníky, se jednalo o použití smíšené metodologie. Jako základní rámec byl použit etnografický přístup, kdy jsem do obou tříd chodila jeden školní rok.

Výsledky zkoumání poukazují na důležitou skutečnost, a to, že je důležitá správná kvalifikace toho, co se ve třídě děje. Ukázalo se, že přiznání věci, tak jak ve skutečnosti je, je lepší varianta, než mlčení a předstírání, že jsou věci v pořádku, a to bez ohledu, zda následné řešení zcela odpovídá postupům považovaným za tzv. dobrou praxi.

Na základě výsledků se lze domnívat, že klima ve třídě je ovlivněno celkovým klimatem školy, jež nejspíš velmi souvisí s tím, jak a zda vůbec se bude problémová situace řešit.

V neposlední řadě se ukázalo, že na klima třídy, potažmo školy mají celkem zásadní vliv rodiče.

Na školu, potažmo učitele je v posledních letech vyvíjen tlak ve více oblastech. Jako dobrá škola se označuje škola, která je otevřená a vstřícná rodičům. Současně se doporučuje ustoupit od dominantní role učitele, který se opírá o institucionální moc školy k roli partnerské, která se opírá o dobré vztahy učitele s žáky a učitelovu odbornou expertízu. Tyto tlaky a nároky školu oslabují, protože je pro ni těžké vyhovět. Čím se škola/učitelé stává slabší a nejistá/ý ve své pozici a hranicích vůči (nejen) rodičům (ale i celé společnosti), tím více školy/učitelé mohou rodiče vnímat jako ohrožení, což může vést v konečném důsledku k popírání a následného neřešení problémů, které se ve škole vyskytnou.

Domnívám se, že škola je v tomto smyslu v krizi a pomohlo by jí posílení v podobě „vyšší autority“, která by škole pomohla re/definovat svou funkci, význam a smysl, od kterého se budou odvíjet i její hranice. A tím se legitimizuje, posílí její vnitřní řád, o který se následně budou moc učitelé opřít.

Většinou se mi podařilo odpovědět na položené otázky, ale současně zůstaly oblasti, do kterých jsem nebyla schopná vhlédnout. Mou největší motivací pro zkoumání šikany byla touha najít způsob, jak ji řešit s cílem zastavit ji. A právě tato oblast zůstává, alespoň pro mě, stále nejasná.

Jednak je příliš mnoho proměnných vstupujících do této nebezpečné a bolavé „hry“ – šikany na to, abychom poskytli jeden univerzální návod, jak ji řešit. A jednak se zdá, že v kultuře českých škol je silná tendence problémy „tajit“. To bude také možná jeden důvodů, proč se šikana stále děje a proč školy nevyužívají doporučené postupy, které jsou koneckonců dány jako metodický pokyn MŠMT.

S touto myšlenkou se chci vrátit a oživit názor doc. Kučery, který hovoří o šikaně jako jevu ubikvitním, všudypřítomném.

Školní prostředí je potenciálně agresivní prostředí. Formy šikany mohou mít v mnoha případech socializační charakter, podobně, jak o tom mluvila školní metodička prevence ve škole Beverly, když se vyjadřovala o situaci kolem kožených kalhot, jako o situaci růstové.

Z dlouhodobé zkušenosti, jenž mám v práci se třídami jako lektor všeobecné, selektivní a indikované prevence se přikláním k tvrzení Kučery o všudypřítomnosti šikany ve smyslu, že v každém kolektivu je potence rozvoje tohoto rizikového chování. Z hlediska skupinové dynamiky se jedná v podstatě o boj o moc. Jsou skupiny, kde se skupinová hierarchie ustanoví hladce, jiné skupiny provází tvorbu hierarchie jisté komplikace, které mohou přerůst v šikanu. Značně přitom záleží na složení dané skupiny a na vedení této skupiny. Ve chvíli, kdy se objeví náznaky potíží ve vztazích mezi žáky, by měl zasáhnout učitel, který žáky, potažmo třídu nasměruje, jak lze problémy řešit a (znovu) ukáže, připomene pravidla chování ve třídě. Je zde patrný zásadní vliv učitele ve výchově a formování kolektivu, jak pracuje s pravidly, díky nimž může de/stabilizovat třídu. Domnívám se, že děti v

socializačním úkolu školní docházky nesmí zůstat osamocené, protože to může mít destruktivní charakter.

Otázkou pro další výzkum zůstává, zda skutečně existuje a kde přesně, souvislost mezi ne/řešením šikany ve třídě a institucionálními mechanismy školy, tj. pravidly a řádem školy. Resp. vztahem učitele k těmto mechanismům v souvislosti s výskytem šikany ve třídě.

Přestože existuje návod daný dr. Kolářem na řešení počáteční a pokročilé šikany, v praxi je jen málo využíván v jeho přesném znění. Často dochází k jeho modifikacím. Otázkou zůstává, proč?

V neposlední řadě je potřeba zmínit roli zastánců, kteří v našich příbězích hráli významnou roli jako ti, kteří jsou pro oběti skutečnou oporou a jak nastiňuje Lara, možná jedním (a jediným?) funkčním elementem, který by mohl zabránit rozvoji šikany. Jak bylo vidět zejména ve škole Beverly, nejen že se svědci, zastánci nevyslechli, ale tito byli naopak zahrnutí a umlčeni. Tato situace ukazuje, v jakém stavu třída Beverly byla a jak byla vedena učiteli. Ve třídě, se kterou se trochu pracuje a je vedena v duchu prosociálních hodnot se takto s potenciálními svědky, zastánci pracovat nebude.

Vzhledem k dosavadním poznatkům se jednoznačně přikláním k názoru, že v případě šikany je nejbezpečnější tomuto jevu systematicky předcházet poctivou primární prevencí ve školách, protože jak vidím, její řešení je značně komplikované a úspěch závisí na mnoha proměnných, z nichž některé lze ovlivnit lépe, jiné hůře a některé zřejmě možná vůbec.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Agar, M. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.
- Aiello, J., Nicosia, G., & Thompson, D. (1979). Psychological, social and behavioural consequences of crowding on children and adolescents. *Child Development*, 50., 195-202.
- Allen, J. J., Anderson, A. C., & Buschman, B. J. (2018). The General Aggression Model. *Current Opinion of Psychology* 19, stránky 75-80.
- Anderson, C. S. (1982). The search of school climate. A review of the research. *Review of educational research*, 368-420.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological review* (84), 191-215.
- Bauman, Z. (17. prosinec 2021). *Tekutá modernita*. Načteno z MANAGEMENT MANIA: <https://managementmania.com/cs/tekuta-modernita>
- Bergson, H. (1994). *Smích*. Praha: Naše vojsko.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- Bovaird, J. (2010). Scales and surveys: Some problems with measuring bullying behavior. V S. Jimerson, S. Swearer, & E. D. (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (stránky 277-292). Milton Park.: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*.(3)2, 77-101.
- Brown, R. C., & Tedeschi, J. T. (1976). Determinants of perceived aggression. *Journal of Social psychology*, 100, stránky 77-87.
- Buss, A. (1966). Instrumentality of aggression, feedback, and frustration as determinants of physical aggression. *Journal of personality and social psychology*.3(2), 153.
- Coie, J., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. V W. Damond, & (. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. (stránky 779-862). NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Coser, R. (1960). Laughter among colleagues: A study of the functions of humor among the staff of a mental hospital. *Psychiatry*, 23 (1), 81-95.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Davies, B. (1984). Friends and fights. V M. Hammersley, & P. Woods, *Life in school. The sociology of pupil culture*. (stránky 255-269). Milton Keynes. : Open University Press.
- Dollard, J. D. (1939). *Frustration and aggression*. New heaven: Yale University Press.
- Donnerstein, E., & Wilson, D. (1979). Effects of noise and perceived control on ongoing an subsequent aggressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 180-188.
- Dumská, T. (2014). Šikana v pojetí starších adolescentů. *Bakalářská práce.*, Praha, UK HTF.
- Durkheim, É. (2004). *Společenská dělba práce*. CDK.
- Eger, L., & Čermák, J. (Praha 1999). Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách. *Pedagogika, roč.49, vyd.1.*, stránky 57-68.
- Felix, E., & Green, J. (2010). Popular girls and brawny boys. V S. Jimerson, S. Swearer, D. Espelage, & (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. (stránky 173-185). New York: Routledge.
- Fischer, S., & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1999). *Using learning Environment Assessment to improve Classroom and School Climate*. In Frieberg, H.J. (Ed.) *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. London: Falmer Press 1999:65-83.
- Freud, S. (1995). *Totem a tabu. Vtip a jeho vztah k nevědomí: Teoretická část*. Praha: Práh.
- Friedlová, K., Jurová, L., & (Eds.). (2012). *Práce s třídním kolektivem*. Praha: NUV.
- Fromm, E. (2009). *Cesty z nemocné společnosti*. Praha: EarthSave.
- Gavora, P. (1999). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gillernová, I. (2013). Edukační styly učitelů. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*.(10)10, 30-36.
- Grecmanová, H. (1997). Faktory prostředí ovplyvňující školský klímu. *Pedagogická revue* 49(7/8), stránky 364-369.
- Grecmanová, H. (2003). Škola jako sociální instituce. *Pedagogická orientace* 3(2), stránky 2-21.
- Grecmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Olomouc: Hanex.

- Green, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62, 1, 63-67.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62,1., 63-79.
- Greetz, C. (2000). *Interpretace kultur*. Praha: Slon.
- Gruner, C. R. (1997). *The Came of Humor: a Comprehensive Theory of Why We Laugh*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Halík, T. (2008). *Dotkni se ran*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Havlík, R., & Koťa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hawkins, D., Pepler, D., & Craig, W. (4. 10 2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Dvelopment*, 10, 4., 513-527.
- Hay, J. (2000). Functions of humor in the conversation of men and women. . *Journal of Pragmatic*, 32(6), 709-742.
- Hayesová, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2001). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hodges, E., Boivin, M., Fitaro, F., & Bukowski, W. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*(35), 94-101.
- Hrčka, M. (2001). *Sociální deviace*. Sociologické nakladatelství.
- Hyklová, B. (2019). Klima školní třídy a edukační styl učitele. *Diplomová práce*. Filozofická fakulta UK. Praha.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J. (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs (Vol.11)*. Paris: Alman Colin.
- Christenson, S. L., & Buerkle, K. (1991). Families as educational partners for children school success: suggestions for. V C. R. Reynolds, & T. B. Gutkin, *The Handbook of School Psychology*. . New York: Wiley and sons.
- Jánošová, P., Chrz, V., Kollerová, L., & Blažková, M. (2020). Vyčleňování ve školní třídě: Pohled učitelů. *Československá psychologie* 64(5), stránky 506-520.
- Jánošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.,

- Klener, P., & Petrusek, M. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Klusák, M. (1993). Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogický výzkum a transformace české školy (sborník)* (stránky 62-67). Praha: ČAPV.
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM.
- Kohoutek, R., Štěpaník, J., & Ocetková, I. (1998). *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kollerová, L. (2016). Šikana a skupina. V P. Jánošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová, *Psychologie školní šikany* (stránky 295-306). Praha: Grada.
- Kottkamp, R. B., Mulhem, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly* 23(3), stránky 31-48.
- Kučera, M. (1992). *Školní etnografie - přehled problematiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kučera, M. (2008). *Formy citů*. Praha: Karolinum.
- Kuiper, N. A., Kirsh, G. A., & Leite, C. (2010). Reactions to humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *Europe's Journal of Psychology* 6(3), 236-266.
- Lašek, J. (2012). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3.vyd. Praha: Gaudeamus.
- Le Bon, G. (2016). *Psychologie davu*. Praha : Postál.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills.: Calif: Sage Publications.
- Loew, C. A. (1967). Acquisition of a hostile attitude and its relationship to aggressive behavior.. *Journal of Personality and Social Psychology*.5(3), 335.
- Lorenz, K. (2019). *Takzvané zlo*. Praha: Portál.
- Lovaš, L. (1998). Tyranizovanie ako typ agresie. . *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 33, 3,, 195-202.
- Mareš, J., & Křiivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mills, C., & Carwile, A. (2009). The good, the bad, and the borderline. Separating teasing from bullying. *Communication Education*, 58(2), 276-301.
- Nole, H. -S., Fredrickson, B. L., Loftus, G., & Wagenaar, W. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.

- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen.: University of Bergen.
- Olweus, D. (2010). Understanding and research bullying. V S. Jimerson, S. Swearer, & E. D. (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. (stránky 9-33). New York: Routledge.
- Ondřejkovič, P. (2000). *Sociální patologie*. Bratislava: VEDA.
- Opie, I., & Opie, P. (1959). *The lore and language of school children*. Oxford.: Oxford University Press.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. IRIS.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (1988). Učební klima ve třídě. *Pedagogický výzkum*, č.1, s. 5-23.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Sborník prací FF BU 2002*. Brno: FF BU.
- Rabušicová, M., Trnková, K., Šedřová, K., & Čiháček, V. (2003). O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací., (stránky 103-116). Brno.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London.: Jessica Kingsley Publishers.
- Říčan, P. (2003). Krutost v náboženském kontextu. Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P.
- Říčan, P. (2004). Spirituality: the story of a concept in the psychology of religion. *Archive for the Psychology of Religion*, 26(1), 135-156.
- Říčan, P., & Jánošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- S.Nole, H. , Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha : Portál.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders. A dyadic approach. *International journal of Behavioral Development*, (35), 144-151.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group, norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Österman, K. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22-, 1-15.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness. On depression, development and death*.

- Schäfer, M. (1997). Verscheidemartige Perspektiven von Bullying/Different perspectives in Bullying. *Empirische Pädagogik* 11, 369-383.
- Scherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. New York: Harper.
- Smith, P. K., & Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., Liefvooghe, A., Almeida, A., Araki, H., . . . al., e. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in fourteen-country international comparison. . *Child Development*, 73,4,, 1119-1133.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Muni PRESS.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha : Portál.
- Štech, S. (2004a). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, roč. LIV, 374-388.
- Štech, S. (2004b). *Psychologické pohledy na školu - rozumíme školní socializaci?* Praha: Pedagogická fakulta, UK.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika* 57(4), stránky 326-337.
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). *Vztahy rodiny a školy - hledání dialogu*. In Kolláriková, Z., Pupala B.(Ed). *Předškolní a primární pedagogika/Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál s.57-94.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. *Organizational climate. Exploration of a concept.*, 9-32.
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research papers in Education*, 3(28), 309-329.
- Trotter, W. (1916). *Instincts of the herd in peace and war*. London.
- Ttofi, M., Farrington, D., & Baldry, A. (2008b). Reintegrative Shaming Theory, moral emotions and bullying. . *Aggressive Behaviour*, 34,4,, 352-368.
- Urban, L., Dubský, J., & Bajura, J. (2008). *Sociální deviace*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 3 (2), stránky 87-106.

- Vandenbos, G. R. (2007). *The APA Dictionary of Psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého v Olomouci.
- Výrost, J., Slaměník, I., & (Eds.). (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Walsh, W. B., & Betz, N. E. (1995). *Tests and assessment*. Prentice-hall. Inc.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství - věc (ne)veřejná*. Praha: Karolinum.
- Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Paradigmata lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a pradoxy*. Brno: Newton Books.
- Wolfenstein, M. (1978). *Children's humor. A Psychological Analysis*. Bloomington, London: Indiana University Press.
- Woods, P. (1983). Coping at school through humor. . *British Journal of Sociology of Education*, 4(2), 111-124.
- Wright, J., Gianmarino, M., & Parad, H. (1998). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology* 50, 532-536.
- Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Seznam příloh

Příloha č.1 Tématická analýza Beverly – grafické zpracování

Příloha č.2 Tématická analýza Chicago – grafické zpracování

Příloha č.3 Sociometrie Beverly – grafická část s komentáři

Příloha č.4 Sociometrie Chicago – grafická část s komentáři

Příloha č.5 SWOT analýza školy Beverly

Příloha č.6 Dotazník CCQ

Příloha č.7 Dotazník OCDQ – RS

Příloha č.8 Dotazník B3 (s úpravou vložených podotázek dotazujících se na jméno a důvod, proč si myslí, že je dotyčný žák nešťastný nebo mu ostatní ubližují)

Příloha č. 9 Normy k dotazníku B3 (IPPP ČR, Novoborská 372, 190 00, Praha 9)

Příloha č. 10 Výsledky dotazníku CCQ po jednotlivých otázkách

Příloha č. 11 Pásma běžných hodnot dotazníku OCDQ-RS (Lašek, 2012)

Seznam tabulek

Tab. č.1 Výsledky sociometrie B3 ve třídě školy Beverly.

Tab. č. 2 Komunikační klima mezi třídou a třídní učitelkou Beverly

Tab. č. 3 Výsledky šetření klimatu učitelských sborů – srovnání Beverly

Tab. č. 4 Výsledky sociometrie B3 ve třídě školy Chicago

Tab. č. 5 Komunikační klima mezi třídou a třídní učitelkou Chicago

Tab. č. 6 Výsledky šetření klimatu učitelský sborů – srovnání Chicago

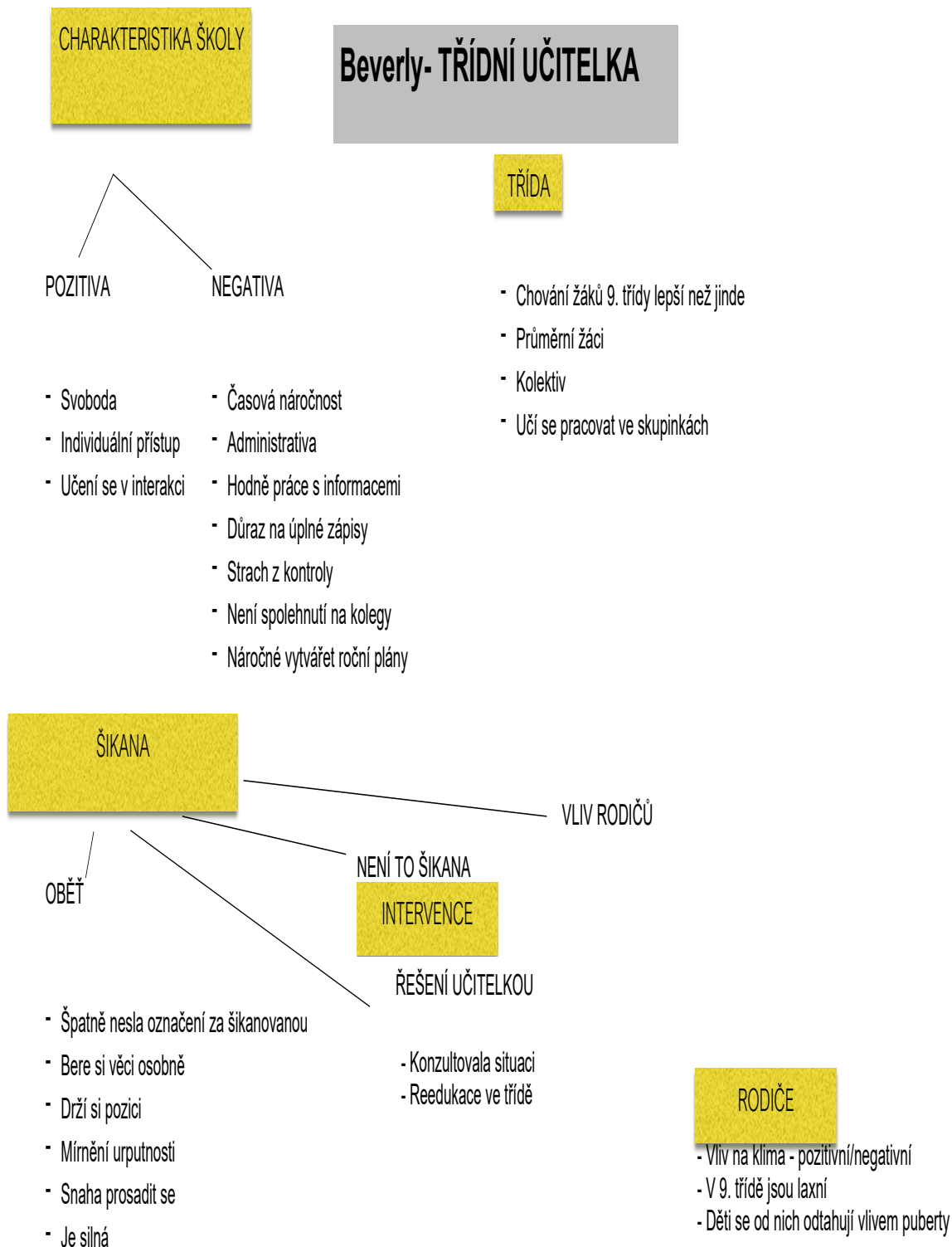
Tab. č. 7 Srovnání dílčích výsledků sociometrických dat Beverly a Chicago

Tab. č. 8 Výsledky komunikačního klimatu mezi s třídní učitelkou ve srovnání Beverly a Chicago

Tab. č. 9 Výsledky šetření klimatu učitelských sborů – srovnání Beverly a Chicago

Přílohová část

Příloha č.1 Tematická analýza Beverly – grafické zpracování



Beverly - METODIČKA PREVENCE

CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

POZITIVA

- Kongruentní prostředí
- Bezpečí pro zaměstnance
- Nejsou skryté zakázky
- Důraz na profesní rozvoj
- Sociální ohodnocení
- Tvůrčí svoboda
- Respekt k individuálnímu stylu výuky
- Není rigidní plán
- Živý organismus - škola
- Vtažení do procesu
- Důraz na sociální klima
- Etický kodex
- Hodnoty, duch, idea, kultura školy, vize
- Trest jako poslední možnost
- Komunikace
- Vzájemná pedagogická podpora

NEGATIVA

- Stojí hodně energie
- Časová náročnost práce
- Náročné na týmovou

RODIČE

- Přijímají problémy ve třídě

Destruktivní rodič

KOMUNIKACE S RODIČI

- Velký význam
- Snaha o dohodu
- Hledání společného cíle

Vliv na klima - pozitivní/negativní

- Jsou vtažování
- V radě školy
- Je nutný aktivní přístup

INTERVENCE

- Je za ní ráda
- Proběhlo, co potřebovali
- Přerámování situace na: zkoušení rolí
- Vybouření
- Dobrý vliv na učitelku
- Zlepšení vztahů
- Velmi intenzivní
- Práce s obětí - zvědomění chování oběti
- Důraz na: růstový aspekt konfliktu

TŘÍDNÍ UČITELKA

OSOBNOST, PROJEVY

- Osobnostní bloky
- Manipulativní
- Vydírá (citově)
- Předstírá
- Obtěžující
- Nezdravý vztah ke třídě

ŠIKANA

OBĚŤ

- Úzkostná
- Zkouší si role
- Byla podpořena
- Její situace prozkoumána
- Není chudinka

PŘÍSTUP K RODIČŮM

- Ujistění
- Vysvětlení situace
- Vyslyšení

TŘÍDA

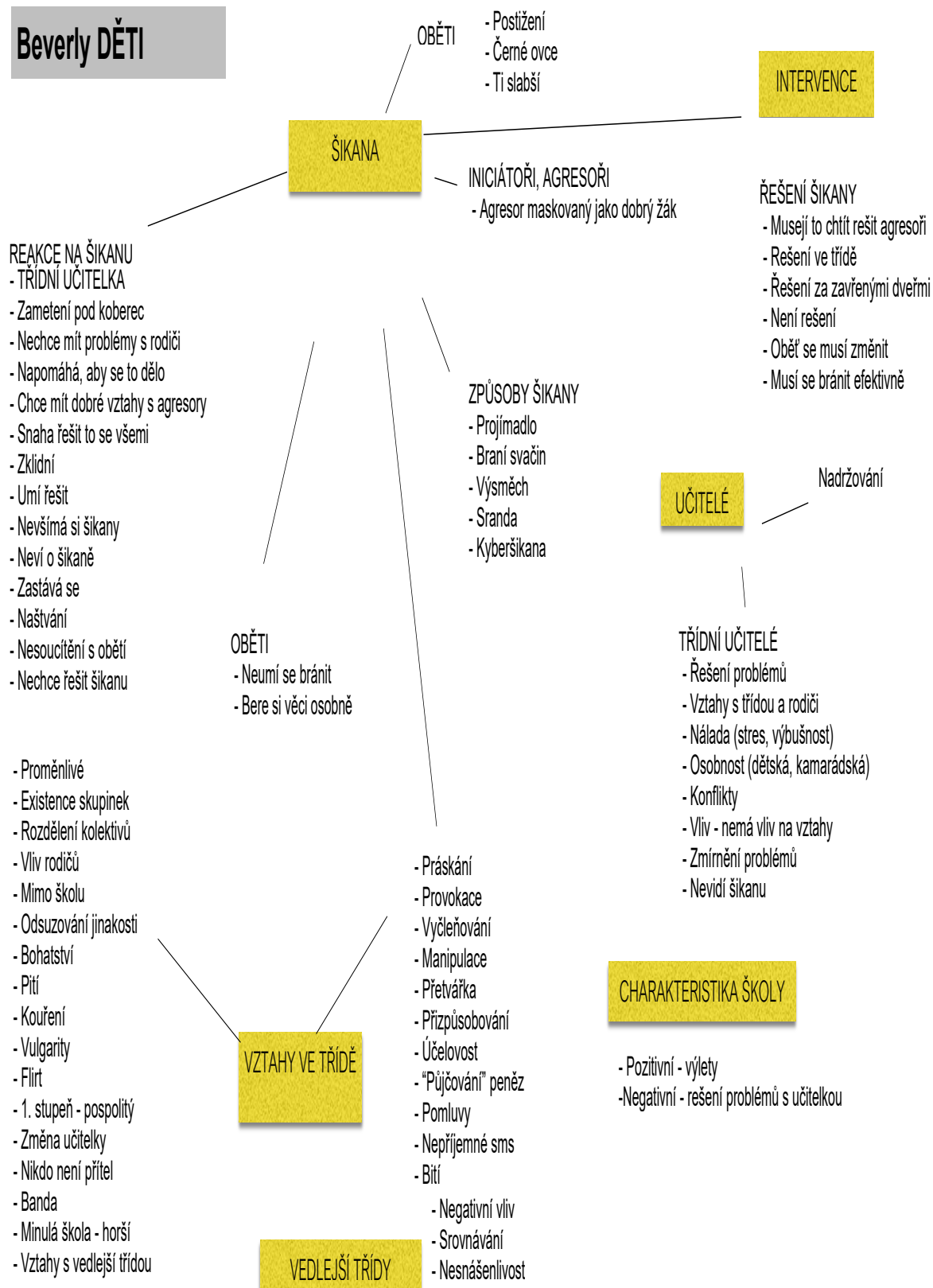
CHARAKTERISTIKA TŘÍDY

- 9. třídy nevyspělé
- Autonomní organismus
- Děti zvyklé se projevovat
- Heterogenní úroveň vzdělání
- Dobré pracovní návyky
- Oáza
- Miloučká
- Schopní kompromisu

DĚTÉ VE ŠKOLE

- Sebeaktualizace
- Kruté holky
- Potřeby dětí
- Pasivní kluci
- Kvas sebekorekce
- Dětské zlobení

Beverly DĚTI



CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

POZITIVA

- Málo stresu
- Učení pro život
- Blokova výuka
- Dobrá komunikace
- Nejsou známky
- Slovní hodnocení
- Volnější
- Kamarádká
- Učí uplatnění v kolektivu
- Dobrá online komunikace
- Vychází vsříc
- Mladí učitelé
- Není rasismus
- Diverzita ras
- Dobří učitelé
- Zajímavá myšlenka
- Učivo v kontextu
- Práce s kolektivem
- Tripartity
- Projekty
- Školní akce
- Spolupráce
- Tvořivá
- Možnost opravit testy
- Doučování
- Adaptační pobyt
- Atmosféra
- Ředitel
- Klub ve škole
- Prevence
- Pozitivní prostředí

NEGATIVA

- Málo znalostí
- Vedení
- Zhoršení komunikace s rodiči
- Nervozita učitelů
- Menší kázeň
- Počítač bez kontroly
- Chybí řád
- Ruka ruku myje
- Neřešení problémů
- Potlačení emocí
- Těžko čitelné hranice
- Realita jiná než ideje
- Chybí zpětná vazba
- Slovní hodnocení
- Nechá proplovat
- Nesystematičnost
- Není pro každého
- Zmatek
- Možnost opravy prací

DOPADY ŠIKANY

- Zasáhne všechny
- Trpí i agresori
- Složitě vztahy
- Vnitřní konflikty

VZTAHY VE TŘÍDĚ

- Rivalita
- Invektivy
- Schválnosti
- Stres
- Kamarádi - nejsou
- Konflikty
- Dělení tříd
- Neporozumění
- Ostrakizace
- Špatná atmosféra
- Předchozí třídy - lepší
- Zdánlivě bezproblémová
- Problémoví kluci
- Nešťastné dítě

INTERVENCE

- Ztráta času před přijímačkami
- Provalení skrytého problému
- Rozpoutala diskusi
- Revoluce
- Zlepšení vztahů
- Pláč obětí šikany

ŘEŠENÍ

- Učitelka neřešila
- Učitelka vysvětlí situaci
- Schůzka učitelky a matky
- Oběť to nechce řešit
- Učitelka nabídla podporu

AGRESORI

- Rodiče je hájí
- Mají problém sami se sebou
- Konfliktní osobnosti

PODOBY ŠIKANY

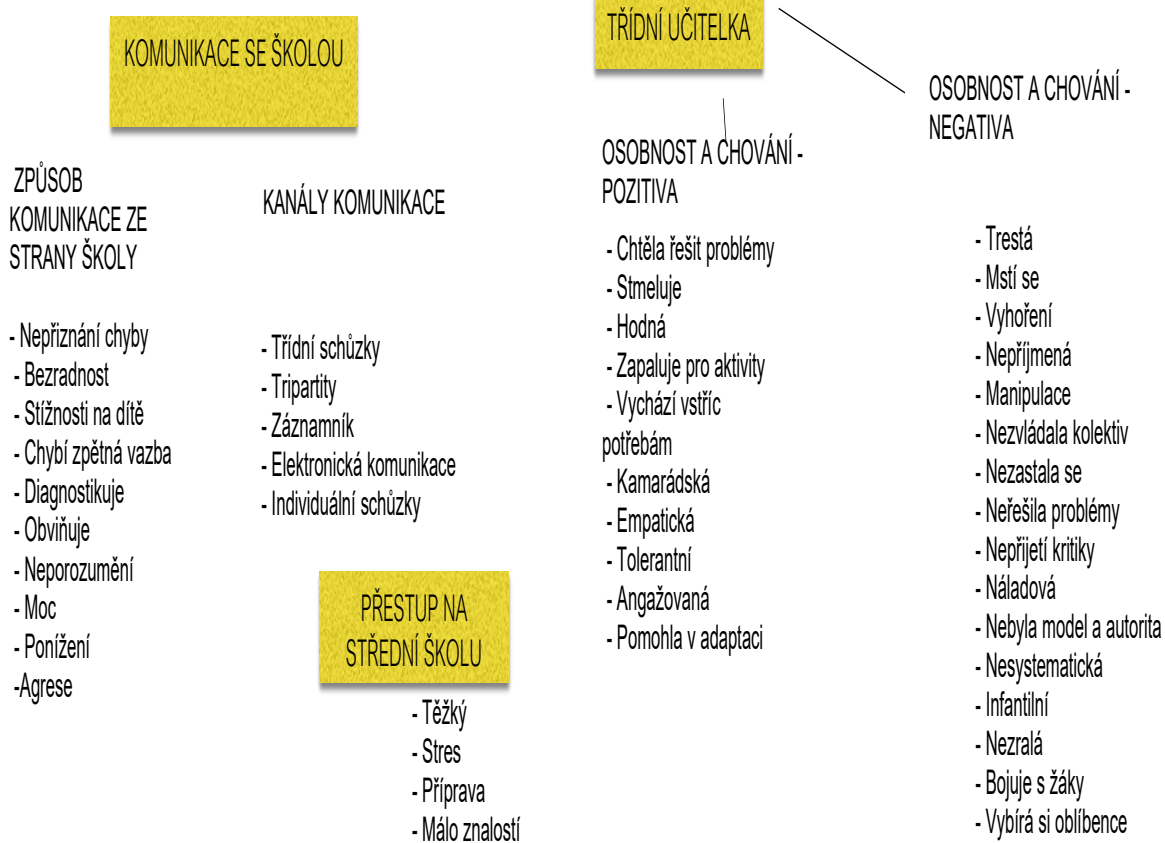
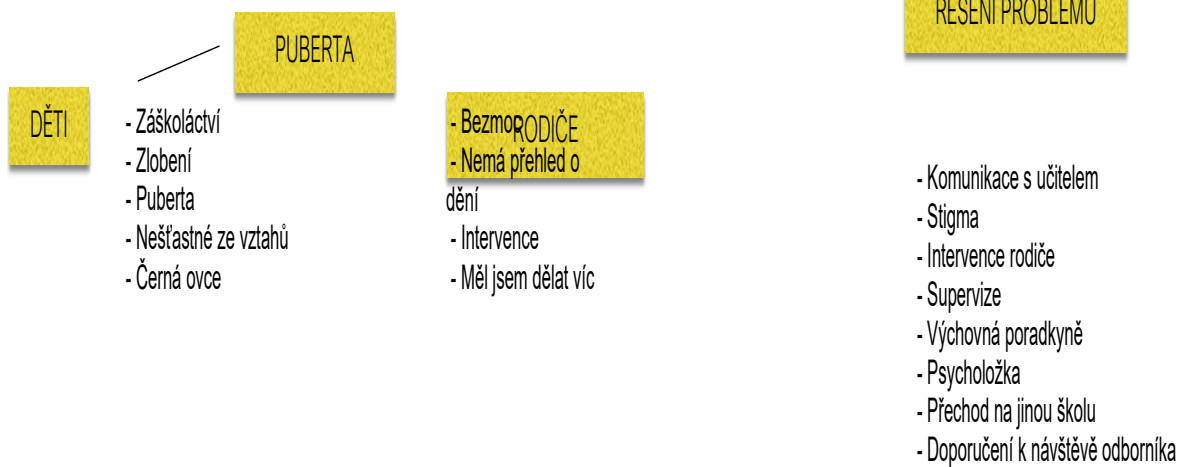
- Kyberšikana
- Pomluvy

ŠIKANA

OBĚŤ

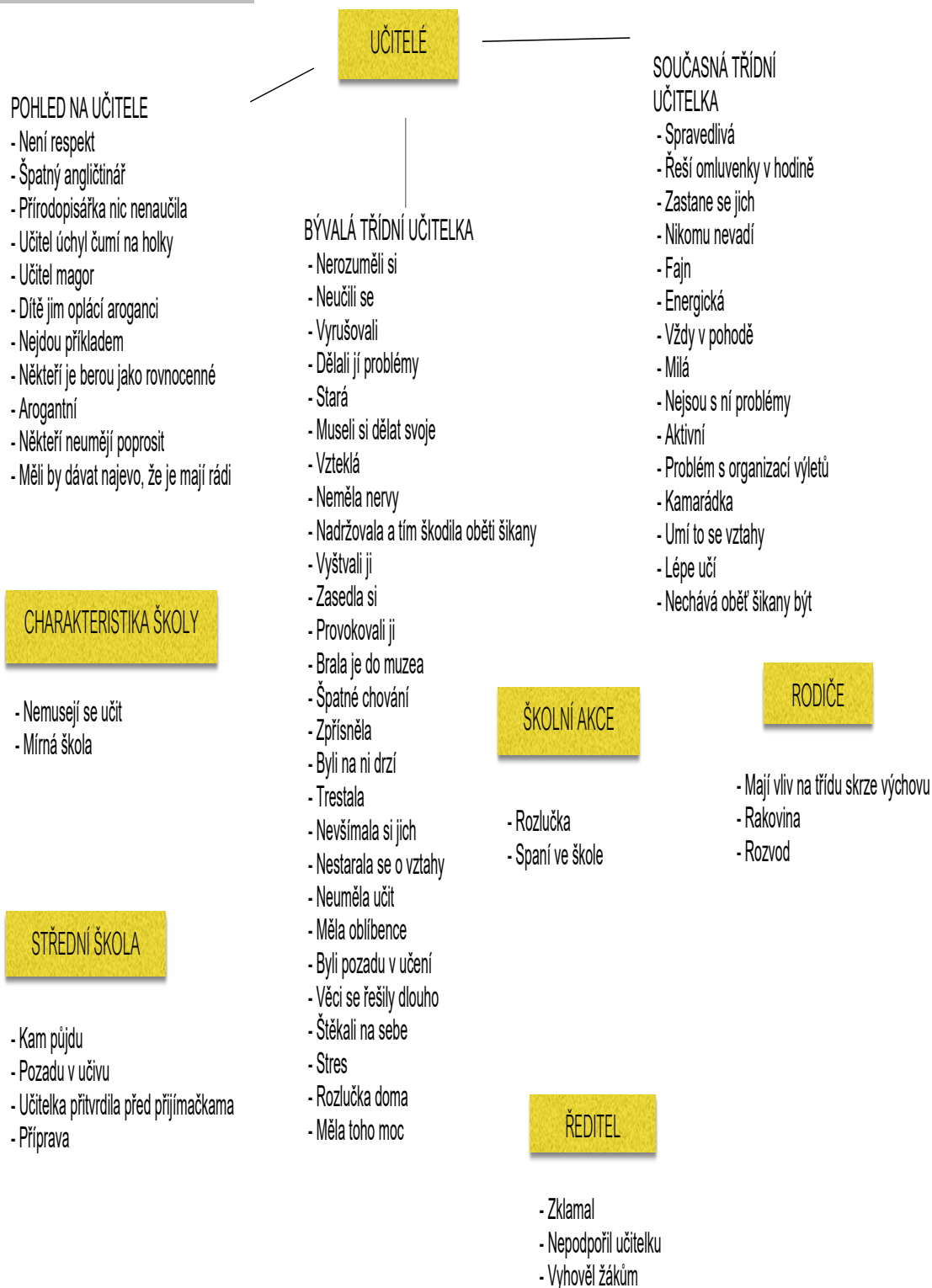
- Ambiciózní
- Urputná
- Ctižádostivá
- Bála se řešit s učitelkou
- Snižování sebevědomí

Beverly - RODIČE 2

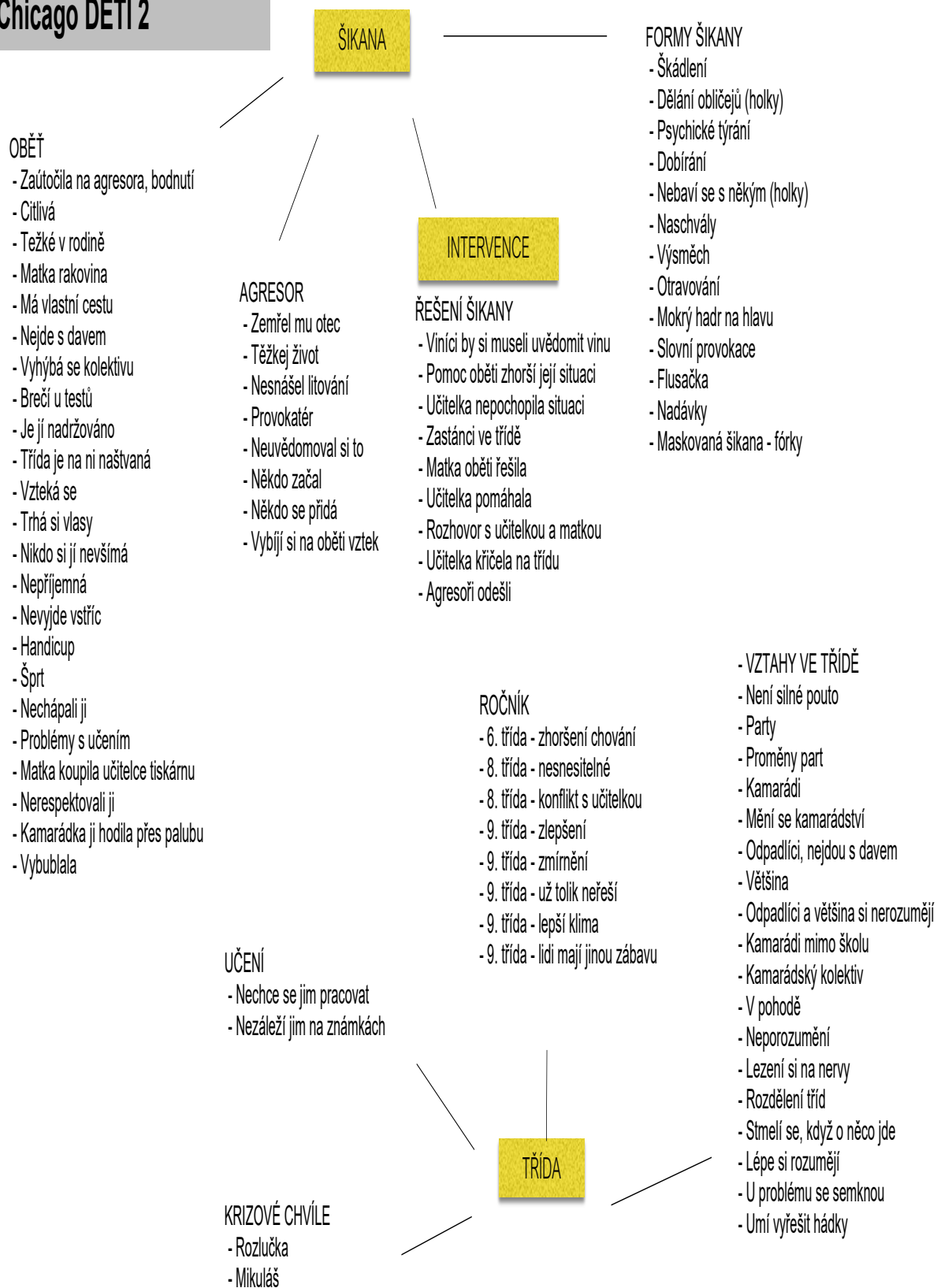


Příloha č. 2 Tematická analýza Chicago – grafické zpracování

Chicago DĚTI 1



Chicago DĚTI 2



Chicago - RODIČE 1

UČITELÉ

DĚTI

TŘIDNÍ UČITELKA

BÝVALÁ TŘIDNÍ UČITELKA

- Neměla náhled
- Osobní invektivy
- Neuměla pojmenovat konflikt
- Mstila se v krizi
- Žáci na ní útočili
- Žáci ji vyštvali
- Problém s holkama
- Konflikty s třídou
- Děti revoltovaly
- Nemoc (berle)
- Neměla nervy na pubertu dětí
- Mluvila pomalu
- Nevládala hyperaktivní děti
- Neudržela hranice
- Ignorovala zlobení
- Trestala známkami
- Matky na ni útočily
- Vzdala to
- Její odchod byl pro třídu dobrý
- Byla s ní problematická domluva
- Neaktivní
- Zapomněla, že ji podrželi

SOUČASNÁ TŘIDNÍ UČITELKA

- Přirozená autorita
- Žáci ji respektují
- Je klidná
- Deleguje na žáky zodpovědnost
- Nejsou s žáky jako s dětmi
- Mladší
- Věkem blíže
- Férová
- Bavi se s žáky jako s dospělými
- Vtipná
- Dovede děti srovnat
- Povídá si s dětmi
- Dobře komunikuje
- Štmeluje
- Hodná
- Ochotná
- Obětavá
- Dala rodičům telefonní číslo
- Má žáky ráda
- Vzdělaná
- Táhne děti
- Snaží se žáky zaujmout

CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

- Vychází vstříc
- Chybí hranice
- Vše se moc řeší
- Super
- Spokojená se školou
- Děti mají nízký průměr znalostí
- Nemusejí se učit
- Nemotivuje

ŠKOLNÍ AKCE

- Přespaní ve škole
- Škola v přírodě nebyla
- Vystoupení

BOJ S UČITELI

- Petice za odstoupení učitelky
- Žáci vyštípali dějepisárku
- Matikář nevládal třídu, mstil se
- Boj s fyzikářem

- Černobílé vidění
- Cítilivě na nespravedlnost

RODIČE

- Nevychovávali děti
- Hledání chyb u učitele
- Křik na učitele
- Moc se s dětmi párou
- Svalují vinu na učitele
- Nedávají hranice

ŘEDITEL ŠKOLY

- Nezasáhl proti dětem
- Schopný

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

- LMD
- dyslexie

STŘEDNÍ ŠKOLA

Chicago - RODIČE 2

OBĚŤ

- Vyřve si známky/pláč při testech
- Zodpovědná
- Vyděšené známky
- Čte
- Nemoc matky (rakovina)
- Ambiciózní
- Nezvládá tlak
- Má svůj svět
- Citlivá
- Nezapadla
- Přestup mezi třídami
- Mimoňka
- Vybrečí si výhody

RODIČ

- Matka iniciovala řešení šikany dítěte
- Matka řešila šikanu s ředitelem
- Matka řešila šikanu se synem
- Pomůže
- Dítě musí nejdříve řešit samo
- Šikana se musí řešit
- Bez moc

AGRESOR

- Sám má problém
- Hlavní agresorů rostli pro kriminál
- Rom, aby kompenzoval své postavení

FORMY ŠIKANY

- Provokace
- Rypání
- Slovní útoky

ŠIKANA

INTERVENCE

ŘEŠENÍ ŠIKANY

- Agresorů odešli
- Ředitel neřešil
- Agresorka odešla
- Učitelky zasáhly
- Děti vyzrály
- Obrana obětí: ironie
- Systém selhal
- Přesun do jiné třídy

ZLEPŠENÍ

- Děti dozrály
- Agresorů a problémových odešli
- Klan holek se rozpadl
- Třídní učitelka odešla
- Děti začaly přemýšlet

VZTAHY VE TŘÍDĚ

- Skupinky (normální děti, problémové děti, skupinky holek)
- Hádky holek
- Kamarádi
- Chybí stmelovací prvek
- Nejsou schopni komunikovat
- Nejsou schopni naslouchat
- Ne vždy se dokáží dohodnout
- Problémové děti

TŘÍDA

PUBERTA

- Zhoršení prospěchu
- Zhoršení chování

ROČNÍK

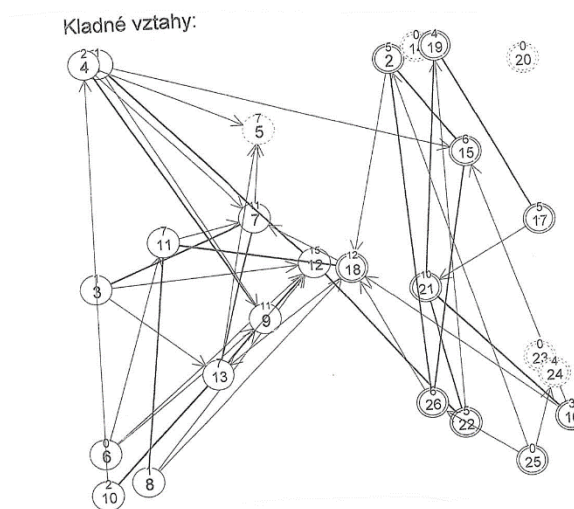
- Jiný první a druhý stupeň
- 7. třída - skupinky
- 8. třída - tragická, problémy
- 9. třída zlepšení

POPIS TŘÍDY

- Syna nebaví
- Problémy ve třídě
- Slušné děti doplácely na ty problematické
- Chybí hranice
- Nemají zájem
- Skupinky útočily na bývalou třídní
- Více učitelů je nezvládalo

Příloha č. 3 Sociometrie Beverly – grafická část s komentáři

Kladné vztahy – pavouk



Při analýze pavouka – sítě vztahů - jsem se převážně zaměřila na vzájemné kladné vztahy žáků, kteří byli v příběhu třídy zmíněni.

Iveta (18) – dle sociometrie sociometrická hvězda má ve třídě jednu vzájemnou kladnou vazbu a to s Lojzou (11). Dále za svého přítele označila Václava (13) a Jana (7), ale tyto hoši její přátelství v prvních třech volbách neopětovali. Za svou kamarádku ji označili: Patricie (26), Tomáš (8), Jiřina (16) a Lucka (2). Až na Patricii (26) se jedná o spolužáky v dolní, negativní, části třídní hierarchie.

Martin (12) – umístil se na druhé příčce hierarchie a pozitivní vzájemný vztah má ve třídě s Robertem (9), Kristlou (22) a Petrem (1). Tedy lze usuzovat, že Martin (12) dobře ví o tom,

s kým má ve třídě spojení. Současně se k němu kladně vztahují další spolužáci, chlapec XY (3), David (6), Tomáš (8) a Pavel (10). Tito zmínění spolužáci se všichni nachází v dolní, negativní, části třídní hierarchie.

Lea (21) – třetí nejúspěšnější v třídní hierarchii, stejně jako Martin (12), má všechny tři vzájemné kladné volby a to s Jiřinou (16), Bertou (19) a Kristlou (21). Přičemž jen Jiřina (16) se nachází ve spodní, negativní, části třídní hierarchie. Neopětovanou kladnou vazbu má od spolužačky Jarky (17), která se nachází jako čtvrtá v řadě od konce třídní hierarchie.

Jan (7) – i on má 2 ze 3 kladných vazeb vzájemnou shodu se spolužákou Václavou (13), chlapcem XY (3) a třetí volba byl Matouš (5), který v den snímání sociometrie chyběl. Dále se k němu kladně vztahuje Iveta (18), Lojza (11) a Jiří (4).

Matouš (5) – přestože chyběl, spolužáci na něj ve svých volbách nezapomněli. Kladně se k němu vztahuje Jiří (4), Václav (13) a Jan (7).

Robert (9) se také střelil ve svých kladných volbách a opětoval je se spolužákou Martinou (12), Pavlou (10) a Jiřím (4). Dále se k němu kladně vztahuje Václav (13) a David (6), který se nachází na předposlední příčce třídní hierarchie.

Patricie (26) se kladně potkala s Luckou (2) a Andreou (15), třetí kladná volba směřovala na sociometrickou hvězdu Ivetu (18), která ale volbu neopětovala. Současně se kladně k Patricii (26) vztahuje Klára (25), která skončila třetí od spodu v třídní hierarchii.

Dále následují děti ve středu hierarchie, kam se řadí i Jarmila (24).

Jarmila (24) v den snímání sociometrie chyběla a tak můžeme vidět jen vazby jejích spolužáků k ní. Pozitivně se k ní vztahuje Andrea (15) a Klára (25).

Další náš aktér Pavel (10) má jednu pozitivní zpětnou vazbu, a to právě s Robertem (9). Dále vyslal pozitivní zpětnou vazbu k Martinovi (12) a Jiřímu (4).

Jiřina (16), o které se zmiňuje v rozhovoru Jarka (17), má vzájemnou pozitivní vazbu s Leou (21), dále vyslala vazbu k Ivetě (18) a Andree (15).

Jarka (17) (4. od spodu) má pozitivní zpětnou vazbu s Bertou (19) a vyslala vazbu k Lee (21), která ji ale neopětuje. Jarka (17) ve svých kladných volbách využila jen 2 možnosti ze 3.

Klára (25) (3. od spodu) vyslala vazbu k Jarmile (24) (chyběla), Patricii (26) a Lucce (2). Ani jedna kladnou vazbu neopětuje.

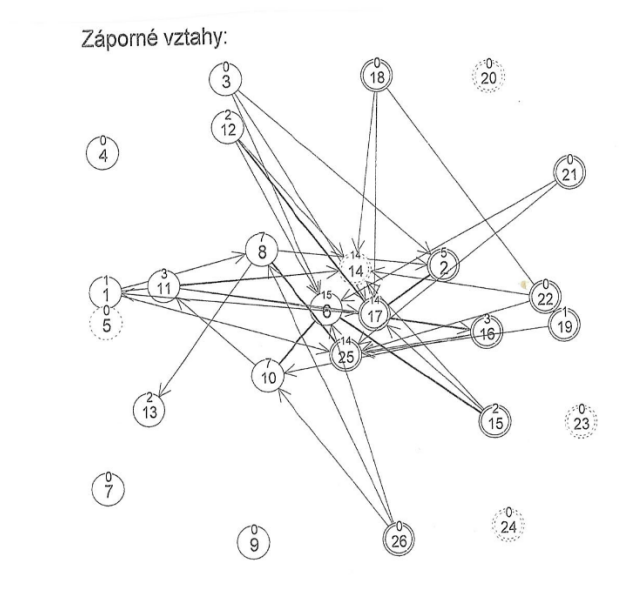
David (6), předposlední v třídní hierarchii, vysílá vazbu k Martinovi (12), Lojzovi (11) a Robertovi (9), ale ani jeden vazbu neopětuje.

Simona (14) je poslední a v den konání sociometrie chybí. Nedostala žádnou zpětnou pozitivní vazbu.

Stejně jako Simona (14) žádnou pozitivní zpětnou vazbu neobdržel David (6), dívka XX (20), Klára (25) a dívka XX (23). Tyto dívky se přesto umístily v třídní hierarchii mnohem výše než Simona (14) a to na samém rozhraní pozitivní a negativní části třídní hierarchie.

Obecně lze shrnout, že děti umístěné v horní, kladné, polovině třídní hierarchie měly častěji dvě a více vzájemných zpětných přátelských vazeb než děti v dolní, negativní, části třídní hierarchie. Výjimku tvoří Iveta, která je sociometrickou hvězdou a současně nemá ani jednu vzájemnou přátelskou zpětnou vazbu.

Záporné vztahy - pavouk



Pro orientaci v tomto grafu vyjdeme nejprve ze vzájemných negativních zpětných vazeb (ZV).

Klára (25) má nejvíce záporných ZV a ona sama by si nevybrala za přítele Tomáše (8). Využívá jen jednu se 3 možných negativních voleb. K ní se negativně vztahuje Petr (1), Lea (21), Kristla (22) a Berta (19). Až na Petra (1) jsou všichni v kladné části třídní hierarchie.

Stejně nepopulární je z hlediska negativní ZV Jarka (17). Vzájemnou negativní zpětnou vazbu má s Martinem (12) a Luckou (2). Jako třetího uvádí Petra (1). Dále se k ní negativně vztahují Lozja (11), Andrea (15) a chlapec XY (č. 3).

Simona (14) dostala 6 záporných voleb, a to od obou sociometrických hvězd Martina (12) a Ivety (18), Petra (1), Lojzy (11), Kristly (22) a Andrei (15). Až na Petra (1) se jedná o děti z horní části třídní hierarchie.

David (16) by si nevybral za přítele Jiřinu (16), Pavla (10) a Jarku (17), stejně tak oni jeho.

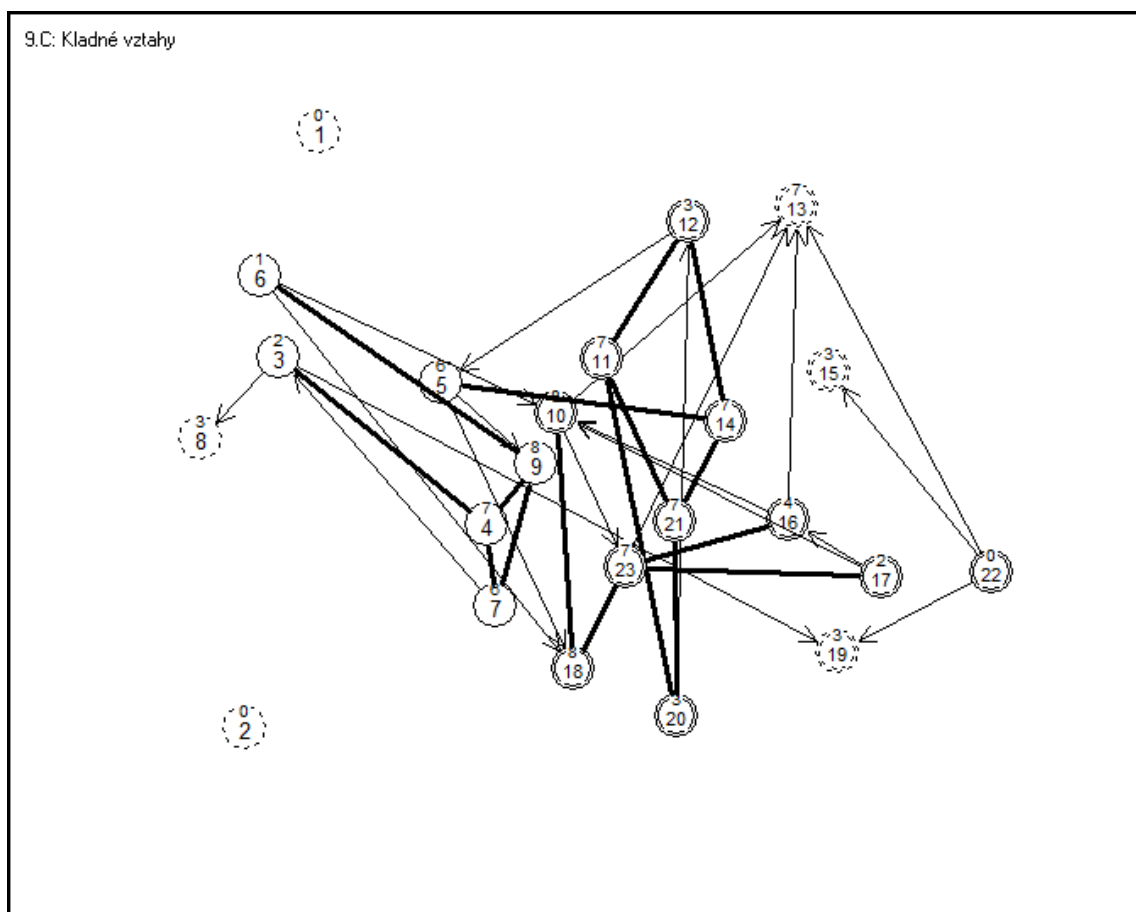
Dále se vůči němu negativně vztahují Lea (21), Patricie (26), Martin (12) a chlapec XY (č. 3). Všichni až na posledního uvedeného se nachází v horní části třídní hierarchie.

K chybějícím spolužákům, Jarmile (24), dívce XX (23), Matoušovi (5) a dívce XX (20), se spolužáci v sociometrii negativně nevztahují. Jediná chybějící, ke komu se negativně vztahují, je Simona (14).

Z přítomných dětí chlapec XY (3), Jiří (4), Jan (7), Robert (9) a Lea (21) nemají také žádnou negativní ZV.

Příloha č. 4 Sociometrie Chicago – grafická část s komentáři

Kladné vztahy ve třídě – pavouk



Harry (4) vyšel spolu s Petty jako sociometrická hvězda.

Ve všech třech kladných volbách se potkal se spolužáky Joem (9), Johnym (7) a Jimem (3). Tedy Harry dobře odhadl, s kým má ve třídě spojení.

Petty (10) má ve vzájemnou jen jednu kladnou vazbu, a to s Nelou (18). Další kladné volby dala Ann (13), která v den konání sociometrie chyběla, a to Jessice (23), která si ji ale v prvních třech volbách nevybrala. Nicméně se k Petty dále kladně vztahují další spolužáci: Moly (16), Jack (6), dívka XX (17).

Ann (13) v den konání sociometrie chyběla, ale i tak dostala kladné volby od Susan (22), Moly (16), Petty (10) a Nely (18).

Nela (18) se kladně shodla s Petty (10) a Jessicou (23). Třetí kladnou volbu věnovala Ann (13), která chyběla. Současně by si ji za svou přítelkyni vybrali Peter (5) a Jack (6).

Joe (9) se shodl ve všech třech volbách s Harrym (4), Jackem (6) a Johnym (7). Navíc by si ho za přítele vybral Peter (5). Stejně jako Harry i Joe ví, s kým má ve třídě spojení.

Sussane (22) označila v kladné volbě Ann (13), XX (15) a Torry (19). Všechny tři dívky v ten den chyběly. Nikdo si Sussane v kladné volbě nevybral.

Jessica (23) se shodla ve všech třech kladných volbách s Nelou (18), Moly (16) a XX (17). Navíc by si ji za přítele vybrala Petty (10).

Johny (7) se kladně potkal ve dvou volbách s Joem (9) a Harrym (4), třetí kladná volba směřovala k Jimovi (3).

Peter (5) se kladně potkal v jedné volbě s Peggy (14). Další volby, které ale nebyly opětované, směřovaly k Joeovi (9) a Nele (18). Navíc mu Lara (12) směřovala jednu ze svých voleb.

Přeskočíme na Peggy (14), se kterou jsem vedla rozhovor, a zjistíme, že má shodu ve všech třech volbách s Jane (21), Larou (12) a Peterem (5). Tedy i Peggy dobře odhadla, s kým má ve třídě spojení.

Lucy (11), o které také v příběhu slyšíme, má shodu ve všech třech volbách s Larou (12), Jane (21) a Alic (20). I Lucy má odhad, s kým je ve třídě napojená.

Stejně tak Jane (21) má shodu ve všech třech volbách s Lucy (11), Peggy (14) a Alic (20).

A konečně Jack (6) překvapuje svým umístěním v hierarchii v úrovni třetí od spodu. Ve volbě se shoduje jen s Joem (9), další kladné volby, které nejsou opětovány, patří Petty (10) a Nele (18).

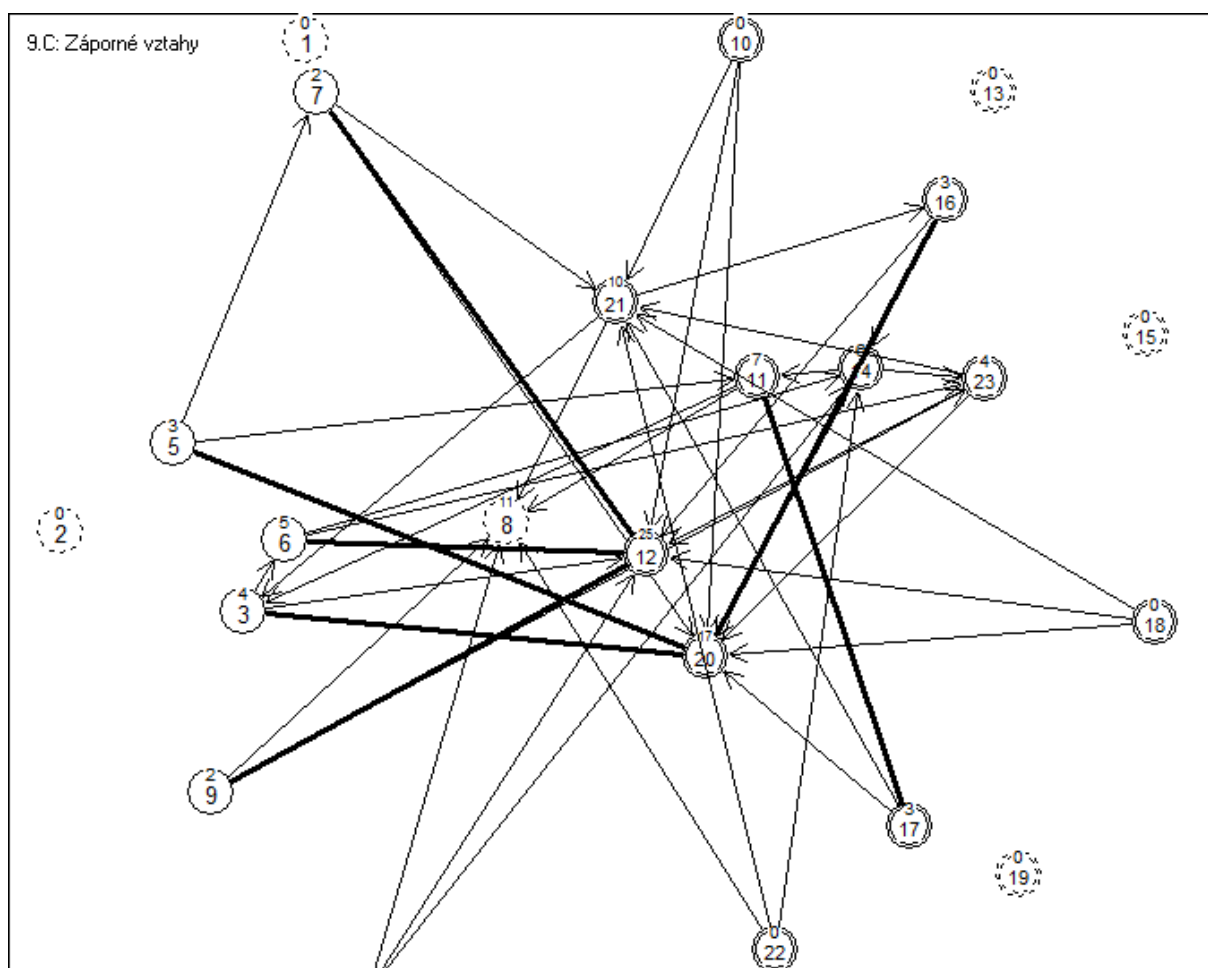
Chlapec XY (8) se v hierarchii propadl na předposlední místo, nicméně stejně mnohem výše než Lara (12). Vzpomněl si na něj jako kamaráda jen jeden spolužák, Jim (3). Chlapec XY (8) nebyl v den konání sociometrie ve škole, takže je těžké usuzovat na jeho referenční skupinu.

V den konání sociometrie chybělo více dětí, ale žádné nemělo tak špatné postavení v hierarchii třídy jako chlapec XY.

Alic (20) se shodla ve dvou kladných volbách s Lucy (11) a Jane (21). Třetí volbu vyslala Laře (12), ta ji neopětovala.

Lara (12) se nachází hluboce pod všemi ostatními v hierarchii třídy. Přesto má shodu ve dvou ze tří voleb s Lucy (11), Peggy (14), navíc volila Petera (5), který volbu neopětuje.

Záporné vztahy ve třídě – pavouk



Lara (12), která skončila hluboce poslední na třídní hierarchii, se vzájemně negativně potkala s Johnym (7), Jackem (6) a Joem (9). Současně se vůči ní negativně vztahují Petty (10), Moly (16), Jessica (23), Nela (18), Harry (4) a Jim (3). Tedy obě sociometrické hvězdy

Laře dávají negativní volbu, že by si ji za kamarádku nevybrali.

Alic (20) se v negativní volbě shodla s Jimem (3), Peterem (5) a Moly (16). Současně k ní ale míří řada negativních voleb od dalších spolužáků: Nela (18), XY (17), Peggy (14), Jessica (23), Petty (10) a Johny (7). Alic má nejvíce negativních voleb ze všech.

Další hlavní aktér Jack (6) má jednu negativní vzájemnou volbu a to s Larou (12). Další dvě Jack směřuje na Peggy (14) a Jessicu (23). K Jackovi se negativně vztahuje Jim (3).

Jane (21) se v negativní volbě neshodla s nikým. Sama vysílá negativní volbu k XY (8), Jimovi (3) a Moly (16) a dostává negativní zpětnou vazbu od Johnyho (7), Petty (10), XY (17), Nely (18), Sussan (22) a Jessicy (23).

Nyní se zaměříme na sociometrické hvězdy.

Harry (4) vyslal negativní volbu k XY(8), Laře (12) a Peggy (14). Sám neobdržel žádnou negativní volbu.

Petty (10) vyslala negativní volbu k Laře (12), Alic (20) a Jane (21). Sama také neobdržela žádnou negativní zpětnou vazbu.

Podíváme se na Joea (9), o kterém v příběhu také hodně uslyšíme. Joe (9) se negativně potkal s Larou (12) a dále vyslal negativní vazbu na XY (8) a Jessicu (23). Joe (9) sám žádnou negativní zpětnou vazbu neobdržel, krom vzájemné nesympatie s Larou.

Jessica (23), která je v příběhu také často zmiňována, nemá žádnou shodu ve vzájemných nesympatiích. Vyslala negativní zpětnou vazbu k Laře (12), Alic (20) a Jane (21).

Peter (5) se negativně vzájemně setkává s Alice (20) a další jeho volby směřují k Johnymu (7) a Lucy (11). Jinou negativní zpětnou vazbu nedostává.

Ann (13), Torry (19), dívka XX (15), chlapec XY (1) a chlapec XY (2) neobdrželi žádnou negativní zpětnou volbu.

Příloha č. 5 SWOT analýza školy Beverly.

Strenghts		Weaknesses	
Silné stránky	Hlasy	Slabé stránka	Hlasy
individuální přístup žákům, slovní hodnocení, sebehodnocení	74x	vysoká náročnost pro učitele, (nedotahování započatých věcí, vyhoření)	93x
spolupráce s rodiči, učiteli	37x	mnoho akcí na úkor výuky v určitém období	67x
vedení školy	32x	málo prostoru pro výuku	66x
moderní přístup k výuce, metody výuky	32x	necitlivé řešení možných nedostatků u zaměstnanců	19x
školní a mimoškolní akce	32x	špatně kontrolovatelná průchodnost školy (volný pohyb rodičů)	17x
technická vybavenost, zázemí školy	14x	vysoký počet žáků ve třídě	15x
podpora další vzdělanosti učitelů na více úrovních	13x	omezený prostor pro funkci ŠD	12x
tradice a dobré jméno školy	13x	ekonomická situace ve školství	11x
servis školy	9x	upadá zájem pedagogů o školu	8x
otevřený přístup všech ke všem	9x	nedostatečná možnost hospitace vně školy	7x
týmová spolupráce	8x		
jasná strategie a vize školy	8x		
přístup k rodičům a žákům	7x		
otevřenost vůči novým podnětům	6x		

Opportunities		Threads	
Příležitosti	Hlasy	Ohrožení	Hlasy
další vzdělávání učitelů	86x	přílišný vliv rodičů	130x
granty od MŠMT	48x	zhoršující se vzájemné vztahy zaměstnanců	34x
spolupráce v rámci ČR a zahraničí (ostatní ZŠ, gymnázia)	33x	nízká finanční motivovanost a odchody učitelů	25x
vzájemná inspirace mezi učiteli	19x	nemožnost poznávání a srovnání s ostatními školami	13x
konstruktivistické metody	18x	mnoho žáků s IVP, nevyváženost při zápisu	13x
prezentace školy na veřejnosti	9x	nevhodná integrace některých dětí	4x

Příloha č. 6 Dotazník CCQ

Vyber hodnotu podle toho, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními týkajícími se tvého třídního učitele:

- | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|--------------------------|
| 1. | Tento učitel mi pomáhá porozumět jeho názorům, stanoviskům. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 2. | Tento učitel má favorizované studenty. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 3. | Tento učitel je neutrální a nezúčastněný, když se ve třídě rozvine diskuse. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 4. | Tento učitel je přísný, poctivý, čestný. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 5. | Tento učitel mi dává najevo, že se zajímá o mé problémy. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 6. | Tento učitel se dovede soustřeďovat na důležité problémy, které je třeba řešit. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 7. | Tento učitel používá "psychologii", manipuluje s námi. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 8. | Tento učitel je velmi pevný, jistý v názorech. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 9. | Tento učitel se umí podívat na naše studijní problémy našima očima. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 10. | Tento učitel nás posuzuje podle toho, jaké mínění si o nás a našich kvalitách udělal. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 11. | Tento učitel nám dává pocítit, že nejsme inteligentní. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 12. | Tento učitel umí změnit téma hovoru, pokud je mu kladena otázka, která je pro nás důležitá, zajímá nás. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 13. | Tento učitel nám často neříká účel, pro který máme řešit zadané úkoly. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 14. | Tento učitel mi dává pocítit, že mi rozumí. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 15. | Tento učitel nemá rád diskuse na nepříjemná, polemická témata. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 16. | Tento učitel s námi zachází jako se sobě rovnými. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |
| 17. | Tento učitel zřídka mění svá mínění. | | | | | | |
| | <i>silně souhlasím</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <i>silně nesouhlasím</i> |

Příloha č. 7 Dotazník OCDQ – RS

Následující tvrzení se týkají klimatu na školách. Posuďte, do jaké míry se týkají i Vaší školy a u každého tvrzení zakroužkujte vhodnou odpověď.

Stává se zřídka (Z), občas (O), často (Č), velmi často (VČ)

1. Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele.
2. Učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí.
3. Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají nějaké individuální problémy.
4. Učitelé jsou na svou školu hrdí
5. Ředitel sám je příkladem ostatním – usilovně a tvrdě pracuje.
6. Ředitel dovede ocenit, pochválit podřízené.
7. Ředitel osobně vede každou důležitou poradou.
8. Nevýukové povinnosti v škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování).
9. Na poradách přerušují ostatní učitelé vystoupení svých kolegů.
10. Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy.
11. Učitelé se chovají k žákům přátelsky.
12. Ředitel vládne „železnou rukou“.
13. Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají.
14. Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové..
15. Administrativní práce učitele na této škole je obtížná.
16. Učitelé se zde navzájem pomáhají, podporují jeden druhého.
17. Žáci řeší své problémy logickým myšlením.
18. Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele.
19. Ředitel je autokratický.
20. Morálka učitelů na škole je na vysoké úrovni.

21. Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.
22. Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho.
23. Když chce ředitel pomoci učitelům, dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele.
24. Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele.
25. Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní době.
26. Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů.
27. Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu.
28. Učitelé zde pracují skutečně rádi.
29. Ředitel používá konstruktivní kritiku.
30. Ředitel hledí na blaho své školy.
31. Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti.
32. Ředitel více mluví, než naslouchá.
33. Žákům na této škole je dána důvěra k samostatné práci.
34. Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů.

Příloha č. 8 Dotazník B3 (s úpravou vložených podotázek dotazujících se na jméno a důvod, proč si myslí, že je dotyčný žák nešťastný nebo mu ostatní ubližují).

Dotazník B 3

Jméno:

Třída:

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří: 1.
2.
3.

2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybrala/: 1.
2.
3.

3. Sám/sama sebe hodnotím:

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován/a
- c) párkrát jsem se akci ve třídě účastnil/a, ale nebývám informován/a
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz na následující otázka ANO – NE

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný. ANO – NE

Jméno:

Proč myslíš:

Ve třídě e někdo, komu ostatní ubližují. ANO – NE

Jméno:

Proč:

Stává se, že se do školy těším. ANO – NE

Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémy. ANO – NE

Společné problémy řešíme většinou v klidu. ANO – NE

5. Fyzické násilí se v naší třídě vyskytuje: a) nikdy d) pravidelně (každý týden)
b) výjimečně e) stále (každý den)
c) občas

6. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě

pocit bezpečí	1 2 3 4 5 6 7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1 2 3 4 5 6 7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1 2 3 4 5 6 7	pocit nedůvěry
tolerance	1 2 3 4 5 6 7	netolerance

7. Najdi jednoho ze spolužáků, který je:

Spravedlivý: Protivný:

Spolehlivý: Nespravedlivý:

Zábavný: Nevděčný:

Vždy v centru dění: Nespolehlivý:

Se všemi za dobře: Osamocený:

Myslíš, že je zde ještě něco, co bys ke vztahům ve své třídě ještě dodal?

Příloha č. 9 Normy k dotazníku B3 (IPPP ČR, Novoborská 372, 190 00, Praha 9)

Normy k dotazníku B3

Součástí dokumentu jsou normy pro 21 škál dotazníku B3. Nakonec jsou normy vyjádřeny **v percentilech**. Důvodem je především to, že rozložení skóru u některých škál neodpovídalo normálnímu rozložení, nebo ani nešlo data potřebně upravit.

Dokument je rozdělen na dvě části: **na obecnou část a na technickou část**. V obecné části je hrubý skóre a percentil reprezentovaný klasicky v tabulce. V levé části tabulky je zaznamenán hrubý skóre a vpravo od něj je k němu dopočítaný percentil. Pokud není v tabulce přímo hodnota hrubého skóre, je nutné v tabulce vyhledat k němu nejbližší hodnoty a k nim určit jejich percentil. V takovém případě lze percentil reprezentovat jako interval – např. „*Atmosféra spolupráce* dané třídy je mezi 15. a 20. percentilem.“

Technickou část jsem přidal, aby bylo možné percentil jednoznačně dopočítat k danému hrubému skóre. Rovnice výpočtu jsou relativně složité, a proto se hodí především pro případ, kdy je test vyhodnocován za pomoci počítače. Myslím, že pro Váš případ, kdy test administrujete přes internet, je tento způsob optimální. Hrubý skóre je tak možné při administraci testu automaticky převést na percentil.

Škály:

- 1) Kladné pocity
- 2) Kvalita kolektivu
- 3) Pocit bezpečí
- 4) Pocit přátelství
- 5) Atmosféra spolupráce
- 6) Pocit důvěry
- 7) Pocit tolerance
- 8) Ve třídě je nešťastný žák
- 9) Ve třídě je ubližovaný žák
- 10) Do třídy se těším
- 11) Někdo mi pomůže s problémy
- 12) Oblému řešíme v klidu
- 13) Žáci v kladné polovině třídy
- 14) Počet vzájemných voleb – kladných
- 15) Počet vzájemných voleb – záporných
- 16) Index – kladných 1
- 17) Index – záporných 1
- 18) Počet voleb celkem – kladných
- 19) Počet voleb celkem – záporných
- 20) Index kladných 2
- 21) Index záporných 2

Obecná část

Kladné pocity

Kladné pocity	Percentil
9,3	5
10,1	10
10,6	15
11,0	20
11,4	25
11,8	30
12,1	35
12,5	40
12,9	45
13,1	50
13,5	55
13,8	60
14,2	65
14,5	70
15,1	75
15,6	80
16,1	85
16,8	90
17,9	95

Kvalita kolektivu

Kvalita kolektivu	Percentil
2,1	5
2,3	10
2,4	15
2,5	20
2,6	25
2,7	30
2,8	35
2,9	40
3,0	45
3,0	50
3,1	55
3,2	60
3,3	65
3,4	70
3,5	75
3,6	80
3,7	85
3,9	90
4,1	95

Pocit bezpečí

Pocit bezpečí	Percentil
1,48	5
1,59	10
1,68	15
1,76	20
1,83	25
1,90	30
1,96	35
2,04	40
2,10	45
2,17	50
2,23	55
2,29	60
2,36	65
2,44	70
2,52	75
2,63	80
2,73	85
2,87	90
3,13	95

Pocit přátelství

Pocit přátelství	Percentil
1,50	5
1,67	10
1,75	15
1,82	20
1,88	25
1,94	30
2,00	35
2,05	40
2,12	45
2,18	50
2,24	55
2,30	60
2,37	65
2,44	70
2,52	75
2,61	80
2,73	85
2,87	90
3,11	95

Atmosféra spolupráce

Atmosféra spolupráce	Percentil
1,85	5
2,00	10
2,18	15
2,30	20
2,42	25
2,52	30
2,61	35
2,70	40
2,78	45
2,88	50
3,00	55
3,06	60
3,15	65
3,25	70
3,36	75
3,48	80
3,65	85
3,82	90
4,14	95

Pocit důvěry

Pocit důvěry	Percentil
2,00	5
2,21	10
2,33	15
2,46	20
2,56	25
2,65	30
2,73	35
2,81	40
2,89	45
2,95	50
3,04	55
3,13	60
3,24	65
3,35	70
3,43	75
3,54	80
3,68	85
3,87	90
4,15	95

Pocit tolerance

Pocit tolerance	Percentil
1,93	5
2,13	10
2,28	15
2,38	20
2,48	25
2,57	30
2,65	35
2,74	40
2,83	45
2,92	50
3,00	55
3,09	60
3,19	65
3,29	70
3,38	75
3,52	80
3,64	85
3,80	90
4,11	95

Ve třídě je nešťastný žák

Ve třídě je nešťastný žák	Percentil
22	5
31	10
36	15
40	20
45	25
48	30
52	35
55	40
57	45
60	50
63	55
65	60
68	65
71	70
75	75
78	80
81	85
85	90
91	95

Ve třídě je ubližovaný žák

Ve třídě je ubližovaný žák	Percentil
14	5
23	10
29	15
34	20
40	25
44	30
50	35
54	40
58	45
63	50
67	55
71	60
74	65
77	70
81	75
84	80
88	85
92	90
96	95

Do třídy se těším

Do třídy se těším	Percentil
52	5
61	10
67	15
69	20
72	25
75	30
78	35
79	40
81	45
83	50
84	55
86	60
87	65
88	70
90	75
92	80
94	85
96	90
100	95

Někdo mi pomůže s problémy

Někdo mi pomůže s problémy	Percentil
71	5
77	10
80	15
83	20
85	25
86	30
88	35
89	40
90	45
91	50
92	55
93	60
95	65
95	70
96	75
97	80
100	85
100	90
100	95

Problémy řešíme v klidu

Problémy řešíme v klidu	Percentil
18	5
29	10
35	15
40	20
44	25
48	30
50	35
55	40
57	45
60	50
63	55
67	60
69	65
71	70
74	75
77	80
81	85
86	90
90	95

Žáci v kladné polovině třídy

Žáci v kladné polovině třídy	Percentil
43	5
48	10
50	15
53	20
55	25
56	30
57	35
59	40
60	45
62	50
63	55
64	60
65	65
67	70
69	75
71	80
74	85
77	90
86	95

Počet vzájemných voleb – kladných

Počet vzájemných voleb - kladných	Percentil
7	5
9	10
10	15
11	20
12	25
13	30
14	35
15	40
16	45
16	50
17	55
18	60
19	65
19	70
20	75
21	80
23	85
24	90
27	95

Počet vzájemných voleb – záporných

Počet vzájemných voleb - záporných	Percentil
1	5
1	10
2	15
2	20
3	25
3	30
3	35
4	40
4	45
4	50
4	55
5	60
5	65
6	70
6	75
6	80
7	85
8	90
9	95

Index – kladných 1

Index - kladných	Percentil
0,48	5
0,56	10
0,62	15
0,65	20
0,69	25
0,71	30
0,74	35
0,76	40
0,78	45
0,80	50
0,81	55
0,83	60
0,85	65
0,87	70
0,89	75
0,91	80
0,94	85
0,97	90
1,00	95

Index – záporných 1

Index - záporných	Percentil
,05	5
,07	10
,10	15
,11	20
,13	25
,14	30
,16	35
,17	40
,19	45
,20	50
,22	55
,24	60
,25	65
,27	70
,29	75
,31	80
,33	85
,38	90
,43	95

Počet voleb celkem – kladných

Počet voleb celkem - kladných	Percentil
28	5
38	10
42	15
47	20
50	25
52	30
54	35
57	40
58	45
60	50
63	55
65	60
67	65
69	70
72	75
75	80
78	85
81	90
87	95

Počet voleb celkem – záporných

Počet vzájemných voleb - kladných	Percentil
7	5
9	10
10	15
11	20
12	25
13	30
14	35
15	40
16	45
16	50
17	55
18	60
19	65
19	70
20	75
21	80
23	85
24	90
27	95

Index – kladných 2

Index - kladných	Percentil
2,61	5
2,72	10
2,78	15
2,82	20
2,85	25
2,86	30
2,89	35
2,90	40
2,92	45
2,94	50
2,95	55
2,96	60
2,97	65
3,00	70
3,00	75
3,00	80
3,00	85
3,00	90
3,00	95

Index – záporných 2

Index - záporných	Percentil
1,00	5
1,27	10
1,52	15
1,68	20
1,81	25
1,90	30
2,00	35
2,09	40
2,19	45
2,27	50
2,33	55
2,41	60
2,49	65
2,58	70
2,65	75
2,74	80
2,81	85
2,89	90
3,00	95

Technická část

Normy lze vyjádřit **rovnicí**. Na rozdíl od tabulky, kde vizuálně dohledáme percentil k hrubému skóru, u rovnice dosazujeme hrubý skór za „x“. Po dosazení hrubého skóru do rovnice dostaneme požadovaný percentil. Např. po dosazení hrubého skóru 2,5 ze škály *Kvalita kolektivu* do příslušné rovnice dostaneme 18. percentil.

Poznámka k přesnosti norem:

Vyjádření norem ve formě funkce s sebou přináší některé nepříjemnosti. Funkce je odhadovaná a **není tedy úplně přesná**. Rozdíl od reálného percentilu může být o velikosti 1 percentilu. Pro účely, pro které se normy budou používat, tento rozdíl by neměl být podstatný.

Výpočet percentilu:

Vzhledem k tomu, že se jedná o funkce s vysokými exponenty, které už mohou komplikovat výpočty, musí se v některých případech hrubý skór před dosazením do rovnice upravit. V takových případech je výpočet příslušného percentilu rozfázovaný do dvou kroků:

- 1) Úprava hrubého skóru
- 2) Výpočet percentilu

Příklad rovnice normy:

- 1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 59,15) / 13$$

- 2) Výpočet percentilu

$$y = 0,9977 * x^5 + 4,436 * x^4 + 6,066 * x^3 + 10,57 * x^2 + 31,27 * x + 39,56$$

pozn.

Znaménka použitá v rovnicích jsou přizpůsobena pro zápis do počítačového kódu

* má význam násobení př. $3 * 2$ znamená 3×2

^ má význam mocnění; 3^2 znamená 3^2

/ má význam dělení

Kladné pocity

1) Výpočet percentilu

$$y = 0,003757 * x^5 - 0,2331 * x^4 + 5,446 * x^3 - 58,83 * x^2 + 296 * x - 548,7$$

Kvalita kolektivu

1) Výpočet percentilu

$$y = 3,856 * x^5 - 54,55 * x^4 + 285,9 * x^3 - 670,9 * x^2 + 699,4 * x - 249$$

Pocit bezpečí

1) Výpočet percentilu

$$y = 9,693 * x^5 - 99,98 * x^4 + 374,6 * x^3 - 613,6 * x^2 + 460,1 * x - 135,3$$

Pocit přátelství

1) Výpočet percentilu

$$y = -8,679 * x^5 + 128,9 * x^4 + -752,3 * x^3 + 2121 * x^2 - 2801 * x + 1387$$

Atmosféra spolupráce

1) Výpočet percentilu

$$y = 4,66 * x^5 + -67,95 * x^4 + 377,2 * x^3 - 991,3 * x^2 + 1270 * x - 645$$

Pocit důvěry

- 1) Výpočet percentilu

$$y = 3,008 * x^5 - 40,65 * x^4 + 196,9 * x^3 - 396,8 * x^2 + 296,4 * x - 21,9$$

Pocit tolerance

- 1) Výpočet percentilu

$$y = -0,8097 * x^5 + 15,71 * x^4 - 127,4 * x^3 + 508,8 * x^2 - 924,4 * x + 613,8$$

Ve třídě je nešťastný žák

- 1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 59,15) / 19,13$$

- 2) Výpočet percentilu

$$y = 0,2965 * x^5 - 0,2374 * x^4 - 3,758 * x^3 + 1,81 * x^2 + 34,2 * x + 48,38$$

Ve třídě je ubližovaný žák

- 1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 59,86) / 24,39$$

- 2) Výpočet percentilu

$$y = -0,5034 * x^5 - 0,8871 * x^4 + 0,5557 * x^3 + 4,812 * x^2 + 29,52 * x + 46,58$$

Do třídy se těším

- 1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 80,79) / 12,37$$

- 2) Výpočet percentilu

$$y = -0,3462 \cdot x^5 - 1,973 \cdot x^4 - 2,763 \cdot x^3 + 8,011 \cdot x^2 + 35,97 \cdot x + 44,69$$

Někdo mi pomůže s problémy

- 1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 89,9) / 8,105$$

- 2) Výpočet percentilu

$$y = -0,7704 \cdot x^5 - 3,333 \cdot x^4 - 2,55 \cdot x^3 + 10,86 \cdot x^2 + 36,19 \cdot x + 43,47$$

Výsledný percentil je méně přesný

O problému řešíme v klidu

- 1) Výpočet percentilu

$$y = (26,52 \cdot x^4 + 1025 \cdot x^3 + 373 \cdot x^2 + 28,99 \cdot x + 2,557) / (x^4 - 147,5 \cdot x^3 + 8410 \cdot x^2 + 249,2 \cdot x + 5,628)$$

Žáci v kladné polovině třídy

- 1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 61,99) / 10,61$$

- 2) Výpočet percentilu

$$f(x) = 0,5702 \cdot x^5 + 0,1839 \cdot x^4 - 6,481 \cdot x^3 - 1,631 \cdot x^2 + 39,1 \cdot x + 51,78$$

Počet vzájemných voleb – kladných

- 1) Výpočet percentilu

$$y = 0,0001145 \cdot x^5 - 0,0097 \cdot x^4 + 0,2957 \cdot x^3 - 3,945 \cdot x^2 + 27,18 \cdot x - 72,41$$

Počet vzájemných voleb – záporných

Spojitá funkce se pro tento případ nehodí

Index – kladných 1

- 1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 0,7821) / 0,1398$$

- 2) Výpočet percentilu

$$y = 0,37 \cdot x^5 - 0,6644 \cdot x^4 - 4,988 \cdot x^3 + 4,189 \cdot x^2 + 36,78 \cdot x + 46,38$$

Index – záporných 1

- 1) Výpočet percentilu

$$y = 3202 \cdot x^5 + 877,1 \cdot x^4 - 4632 \cdot x^3 + 2098 \cdot x^2 - 6.082 \cdot x + 0,8206$$

Počet voleb celkem – kladných

- 1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 60,16) / 15,35$$

- 2) Výpočet percentilu

$$y = 0,5531 \cdot x^5 + 0,119 \cdot x^4 - 5,65 \cdot x^3 + 0,477 \cdot x^2 + 37,16 \cdot x + 48,86$$

Počet voleb celkem – záporných

1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 45,26) / 16,59$$

2) Výpočet percentilu

$$y = 0,1385 * x^5 - 0,4404 * x^4 - 3,669 * x^3 + 1,957 * x^2 + 35,01 * x + 48,74$$

Index kladných 2

1) Úprava hrubého skóru

$$y = (x - 2,903) / 0,1098$$

2) Výpočet percentilu

$$y = 0,9977 * x^5 + 4,436 * x^4 + 6,066 * x^3 + 10,57 * x^2 + 31,27 * x + 39,56$$

Index záporných 2

1) Výpočet percentilu

$$y = 5,042 * x^5 - 58,55 * x^4 + 252,8 * x^3 - 491,2 * x^2 + 455,8 * x - 158,8$$

Příloha č. 10 Výsledky dotazníku CCQ po jednotlivých otázkách

		škola	
		ZŠ Beverly	ZŠ Chicago
		Count	Count
pohlaví	dívka	10	13
	chlapec	9	6
age	14	4	2
	15	14	16
	16	0	1
1. Tento učitel mi pomáhá porozumět jeho názorům, stanoviskům.	silně nesouhlasím	0	0
	spíš nesouhlasím	1	1
	někdy ano, někdy ne	14	10
	mírně souhlasím	3	4
	silně souhlasím	1	4
2. Tento učitel má favorizované studenty.	silně nesouhlasím	0	6
	spíš nesouhlasím	4	9
	někdy ano, někdy ne	3	1
	mírně souhlasím	8	3
	silně souhlasím	4	0
3. Tento učitel je neutrální a nezúčastněný, když se ve třídě rozvine diskuse.	silně nesouhlasím	7	12
	spíš nesouhlasím	5	3
	někdy ano, někdy ne	6	3
	mírně souhlasím	1	1
	silně souhlasím	0	0
4. Tento učitel je přísný, poctivý, čestný.	silně nesouhlasím	0	0
	spíš nesouhlasím	6	1
	někdy ano, někdy ne	12	11
	mírně souhlasím	1	5
	silně souhlasím	0	2
5. Tento učitel mi dává najevo, že se zajímá o mé problémy.	silně nesouhlasím	0	1
	spíš nesouhlasím	9	1
	někdy ano, někdy ne	5	3
	mírně souhlasím	4	6
	silně souhlasím	1	8
6. Tento učitel se dovede soustředit na důležité problémy, které je třeba řešit.	silně nesouhlasím	0	0
	spíš nesouhlasím	5	1
	někdy ano, někdy ne	5	6
	mírně souhlasím	7	6
	silně souhlasím	2	6
7. Tento učitel používá "psychologii", manipuluje s námi.	silně nesouhlasím	5	9
	spíš nesouhlasím	6	4
	někdy ano, někdy ne	7	4
	mírně souhlasím	0	2
	silně souhlasím	1	0
8. Tento učitel je velmi pevný, jistý v názorech.	silně nesouhlasím	0	2
	spíš nesouhlasím	2	4
	někdy ano, někdy ne	6	8

	mírně souhlasím	10	4
	silně souhlasím	1	1
9. Tento učitel se umí podívat na naše studijní problémy našima očima.	silně nesouhlasím	3	0
	spíš nesouhlasím	7	0
	někdy ano, někdy ne	3	9
	mírně souhlasím	5	7
	silně souhlasím	1	3
10. Tento učitel nás posuzuje podle toho, jaké mínění si o nás a našich kvalitách udělal.	silně nesouhlasím	1	2
	spíš nesouhlasím	2	4
	někdy ano, někdy ne	9	7
	mírně souhlasím	4	4
	silně souhlasím	3	2
11. Tento učitel nám dává pocit, že nejsme inteligentní.	silně nesouhlasím	2	9
	spíš nesouhlasím	3	3
	někdy ano, někdy ne	6	4
	mírně souhlasím	6	2
	silně souhlasím	2	0
12. Tento učitel umí změnit téma hovoru, pokud je mu kladena otázka, která je pro nás důležitá, zajímá nás.	silně nesouhlasím	2	1
	spíš nesouhlasím	1	4
	někdy ano, někdy ne	12	6
	mírně souhlasím	4	3
	silně souhlasím	0	5
13. Tento učitel nám často neříká účel, pro který máme řešit zadané úkoly.	silně nesouhlasím	3	3
	spíš nesouhlasím	0	7
	někdy ano, někdy ne	11	6
	mírně souhlasím	4	1
	silně souhlasím	1	2
14. Tento učitel mi dává pocit, že mi rozumí.	silně nesouhlasím	1	0
	spíš nesouhlasím	4	0
	někdy ano, někdy ne	9	5
	mírně souhlasím	5	9
	silně souhlasím	0	5
15. Tento učitel nemá rád diskuse na nepříjemná, polemická témata.	silně nesouhlasím	3	3
	spíš nesouhlasím	6	4
	někdy ano, někdy ne	6	8
	mírně souhlasím	0	2
	silně souhlasím	4	2
16. Tento učitel s námi zachází jako se sobě rovnými.	silně nesouhlasím	4	1
	spíš nesouhlasím	6	2
	někdy ano, někdy ne	4	5
	mírně souhlasím	4	3
	silně souhlasím	1	8
17. Tento učitel zřídka mění svá mínění.	silně nesouhlasím	1	1
	spíš nesouhlasím	4	6
	někdy ano, někdy ne	11	7
	mírně souhlasím	1	5
	silně souhlasím	2	0

Příloha č. 11 Pásma běžných hodnot dotazníku OCDQ-RS (Lašek, 2012)

	Pásma běžných hodnot	Medián	1. a 3. kvartil
PSB	14,70-25,21	19,5	15,5-23,5
PDB	13,14-19,42	15,5	13,5-17,05
TEB	19,27-27,65	22,5	19,5-25,5
TFB	7,22-12,74	10,5	7,5-13,5
TIB	5,93-11,09	7,5	6-9
OPEN	7,81-26,73	17	9-25

Příloha č. 12 Pásma běžných hodnot dotazníku CCQ (Lašek, 2012)

	Suportivita	Defenzivita
Chlapci	16,84 - 30,00	22,76 – 33,46
Dívky	17,16 – 31,06	21,84 – 32,58
Všichni	17,03 – 30, 65	22,21 – 32,93