

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Sociální exkluze ve školní třídě
Social exclusion in school classroom

Diplomová práce

Vedoucí práce:

doc. Pavlína Janošová, Ph. D.

Autor:

Bc. Darja Jenišťová

Praha 2019

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí své práce doc. Pavlíně Janošové. Ph. D. za veškerý čas, který mi ochotně věnovala. Také bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za velkou podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „Sociální exkluze ve školní třídě“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.7.2019

Darja Jenišťová

Anotace

Tato práce zahrnuje teoretickou a praktickou část. V teoretické části zabývá třemi hlavními tématy. Zaprvé sociálním vyčleněním, zadruhé inkluze a zatřetí prevencí. V praktické části se věnuje polostrukturovaným rozhovorům se školními psychology v Čechách na děti a téma sociálního vyloučení dětí primárního a nižšího sekundárního stupně vzdělávání. Jako výzkumná metoda byla použita tematická analýza.

Klíčová slova

Sociální vyčlenění, inkluze, školní psycholog, šikana, primární prevence.

Annotation

This thesis contains theoretical and practical parts. Theoretical part is concerned about three main topics. The first one is social exclusion, the second one inclusion and the third deals with prevention. Practical part contains semistructured interviews with czech school psychologists. The main topic was socially excluded children who attend primary and lower secondary education. Thematic analysis was used as a research method.

Keywords

Social exclusion, inclusion, school psychologist, bullying, primary prevention.

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	8
1 Sociální vyčlenění neboli sociální exkluze.....	10
1.1 Definice.....	10
1.2 Vztah sociálního vyčlenění a šikany.....	10
1.3 Formy sociální exkluze.....	11
1.4 Participanti sociální exkluze	12
1.5 Sociální vyčlenění ze skupiny ve skupině	13
1.6 Konstrukt „divnosti“ (misfit) oběti sociálního vyčlenění.....	14
1.7 Důsledky exkluzivního chování na sociálně vyčleněné žáky.....	15
2 Školní inkluze	17
2.1 Definice.....	17
2.2 Speciální vzdělávací potřeby	18
2.3 Faktory ovlivňující inkluzivní proces	19
2.3.1 Rodina.....	19
2.3.2 Učitel a škola	20
2.3.3 Třída.....	20
2.3.4 Speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.....	21
3 Prevence.....	23
3.1 Školní psycholog.....	25
3.2 Výhody školních psychologů versus externích pracovníků	27
Praktická část	29
1 Cíl výzkumu.....	30
1.1 Charakteristika zkoumaného vzorku	30
1.2 Metoda výzkumu	31
1.3 Výzkumné otázky	32
1.4 Způsob sběru dat.....	33
1.5 Metoda vyhodnocení dat.....	33
1.6 Témata nalezená v textu	35
2 Vnímání sociálně vyčleněných žáků školními psychology	36
2.1 Děti, které se liší	36

2.2	Konstrukt divnosti.....	37
2.3	Komunikační bariéra.....	38
2.4	Sociální vyčlenění jako přirozený jev.....	39
3	Vztah školního psychologa s dalšími dospělými pečujícími o dítě.....	41
3.1	Vztah školního psychologa a učitelů.....	41
3.2	Spolupráce školního psychologa a učitelů.....	43
3.3	Informovanost a schopnosti učitelů pracovat se sociálním vyčleněním.....	45
3.4	Vztah školního psychologa a rodičů.....	47
4	Primární prevence.....	50
4.1	Načasování první prevence.....	50
4.2	Aktuálnost (adresnost) prevence.....	51
5	Intervence.....	53
5.1	Všimnutí si.....	53
5.2	Proces začleňování - načasování.....	54
5.3	Proces začleňování - forma.....	54
6	Diskuze.....	56
	Závěr.....	59
	Seznam použité literatury.....	61
	Přílohy.....	66
	Příloha č. 1.....	66
	Příloha č. 2.....	67
	Příloha č. 3.....	68
	Abstrakt.....	104
	Abstract.....	104

Úvod

Na téma sociální exkluze, tedy sociálního vyčlenění ze skupiny skupinou¹, již vzniklo mnoho prací, bohužel pouze velmi málo takových prací vzniklo v českém jazyce, a pokud ano, šlo pouze o okrajové téma přímě šikany. Považuji za důležité na nepřímou formu šikany znovu upozornit, protože má stejně nebezpečné důsledky na oběť, agresora, třídu, potažmo na celou společnost jako šikana přímá. Záludnost této formy šikany je v tom, že je o ni veřejnost podle mého soudu (a to často i odborná (pedagogové)) nedostatečně informována. Také je v některých případech hůře viditelná, protože tito žáci ve třídě – často ze své snahy neupoutat pozornost agresorů - „nejsou vidět“. Děti se občas vlastně snaží být neviditelnými.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo na léta 2016-2018 nový Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 “v návaznosti na schválenou novelu školského zákona a prioritní úkoly v roce 2015 systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání, čímž nastoluje rovný přístup ke vzdělávání všech žáků v rámci České republiky.”²

Tento plán se rozpadá do pěti strategických cest. 1. Čím dříve, tím lépe, 2. Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny, 3. Vysoce kvalifikovaní odborníci, 4. Podpůrné systémy a mechanismy financování, 5. Spolehlivá data.³

Jako cílovou vizi popisuje MŠMT “nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu.”⁴

Smyslem tohoto nového systému tedy má být vytvořit takové prostředí, ve kterém se všechny děti (včetně inkludovaných) budou cítit bezpečně a budou se rády učit společně. Tyto děti jsou však vystaveny vyšší pravděpodobnosti sociálního vyčlenění než ostatní. Je

¹ JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, a kol. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3. s. 20.

² Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf. s. 1.

³ Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf. s. 11.

⁴ Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf. s. 1.

tedy potřeba zaměřit se na takovou práci s nimi, která jim tento počáteční zhoršený start ve skupině pomáhala vyrovnat. Ať již půjde o pomoc v jakémkoli stupni.

1 Sociální vyčlenění neboli sociální exkluze

1.1 Definice

„Sociální exkluze představuje soubor rozmanitých projevů, jejichž cílem je záměrné nepřijetí jedince skupinou, nebo vyčlenění jedince ze skupiny. Sociální exkluze bývá například častým cílem při manipulaci s druhými, aby někoho neměli v oblibě.“⁵ Jde tedy o situaci, kdy je žák záměrně vyřazován ze skupiny. Projevy tohoto vyčleňování mají širokou škálu variant.

1.2 Vztah sociálního vyčlenění a šikany

Šikana je velmi rozmanitá varianta agrese, při které je systematicky používána a zneužívána moc. Šikanování může zahrnovat psychickou agresi, jako nadávky.⁶ Americká asociace výzkumu ve vzdělávání k této definici přidává konkrétně exklusivní chování a zahrnuje jej tak do definice šikany. Zahrnuje také sociální nebo vztahové formy šikany, ve kterých je oběť exkludována z vrstevnické skupiny nebo je objektem ponižování.⁷

Mnoho dalších odborníků nepřímo vztahuje k šikaně sociální exkluze jako formu šikany, například Říčan a Janošová uvádí že: „Nepřímá forma šikany spočívá v sociální izolaci spolužáka, kterého druzí neberou na vědomí, se kterým se nemluví, je vylučován z činností skupiny atd.“⁸ Dále také autoři zmiňují, že exkluze (podle jejich definice tedy nepřímá šikana) může předcházet šikaně přímé (např.: tělesné napadání jedince, poškozování osobních věcí,...) nebo naopak může přímá šikana vytvořit prostředí pro šikanu nepřímou (exkluzi).⁹ Podle této definice je vyčleňující jednání jednou z forem šikany, přičemž je tato skrytá, nepřímá forma velmi často spojena s otevřenou a agresivnější formou šikany přímé (může jí jak předcházet, tak následovat).

Dále v knize *Psychologie školní šikany* Janošová zmiňuje, že se v současnosti pozornost z šikany fyzické a agresivní přesouvá spíše k jinému druhu šikany, tento „nový

⁵ JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3. s. 20.

⁶ ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6. s. 10.

⁷ AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. *Prevention of Bullying in Schools, Colleges, and Universities*. Washington, DC: www.aera.net, 2013. ISBN 978-0-935302-37-0. s. 5.

⁸ ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6. s.22.

⁹ ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6. s.22.

druh šikany“ je od veřejnosti již dobře známé fyzické a agresivní formě šikany odlišný. Jde o šikanu nepřímou, která také zahrnuje sociální vyčlenění. Přestože se projevy liší, její důsledky jsou stejně fatální jako u fyzických projevů šikany. Navíc jsou zmiňované druhy šikany (tedy šikany nepřímé) méně snadno identifikovatelné starými způsoby.¹⁰

Definovat hranici mezi exkluzí, která již přesáhla hranici šikany je složité, proto Říčan a Janošová dále uvádí že: „Při vymezování definice školní šikany se odborníci vesměs shodují na třech základních kritériích, jimiž jsou: (1) záměrné, respektive agresivní jednání vůči druhému, (2) jeho opakovanost a (3) nerovnováha sil mezi jednajícím a tím, kdo je agresivnímu jednání vystaven.“¹¹ Z výše uvedených definic je zřejmé, že se v případě exkluzivního jednání o šikanu jedná za předpokladu, že splňuje tři výše zmíněná kritéria. Takové jednání musí být 1. záměrné, 2. opakované a 3. silově nevyvážené. Přestože se exkluzivní chování nemusí nutně shodovat s obecnou představou šikany, pokud splňuje tyto tři základní podmínky, je potřeba na něj jako na šikanu nahlížet.

1.3 Formy sociální exkluze

Exkluze může mít dvě formy: odmítání nebo ignorování jedince. Každá forma vyvolává jinou reakci, protože zatímco odmítnutí je aktivní, přímá a explicitní činnost, která zahrnuje spolupráci s ostatními při odsouvání někoho na okraj. Být ignorován je forma, která je spíše pasivní, nepřímá a implicitní. To zahrnuje nepřijetí jedince v sociálním prostředí.¹²

Ve své studii Park uvádí, že při odmítnutí hlásili oslovení žáci vyšší míru zlosti a měli sklon k antisociálnímu chování. Naproti tomu ignorovaní cítili vyšší míru hanby a měli tendenci k prosociálnímu chování.¹³ Jinak řečeno, je výrazný rozdíl mezi samotným průběhem, a proto i důsledky těchto dvou forem šikany. Odmítání je aktivní a také vyvolává aktivnější reakci (zlost, antisociální chování). Ignorovaní mají naproti tomu častěji tendenci agresivitu obrátit proti sobě (v pocitu hanby).

¹⁰ JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, a kol. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3. s.18.

¹¹ JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ a kol. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3. s. 27.

¹² CHIFFRILLER, Sheila H., Kelsey A. KANGOS a Lisa MILONE. What Elementary Students Experience outside of the Classroom: Children's Responses to Social Exclusion. *Journal of School Counseling* [online]. 2015, **13**(1), 25 [cit. 2019-01-22]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051101>. s. 4.

¹³ PARK, Ji-Yeon. Negative emotion and purchase behavior following social exclusion. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*. 2017, **27**(2), 111-122. DOI: 10.1080/21639159.2016.1265319. ISSN 2163-9159. Dostupné také z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21639159.2016.1265319>. s. 120.

1.4 Participanti sociální exkluze

Jak vychází již z námi definovaného pojmu sociální exkluze, budou její účastníci analogičtí jako u šikany, protože byla sociální vyčlenění definována jako nepřímá forma šikany. Kollerová (v závislosti na zahraničních studiích)¹⁴ uvádí, že „do valné většiny incidentů je zapojeno více osob než jen šikanující a šikanovaný. Pozorování v terénu ukazují, že incidenty, kterých se účastní pouze šikanující a šikanovaný tvoří 12-15% všech incidentů šikany.“¹⁵ Také podle Říčana je u šikany (a tedy i u sociálního vyčlenění) nutné rozšířit záběr sledovaných, aktérů z oběti a agresora na mnohem širší spektrum zúčastněných. Těchto skupin je osm:¹⁶ „Agresor a jeho pomocníci, oběť, třídní „publikum“, zastánci – spolužáci, kteří se aktivně zastávají oběti, pedagogové, rodiče zúčastněných dětí, místní komunita, veřejnost, resp. celá společnost.“¹⁷ Jedině takto pojatý pohled dokáže opravdu pojmut celý proces. Domnívám se, že většina těchto skupin již je v obecném povědomí. Jako možná nedostatečně zřejmé mohou být vnímány veřejnost a celá společnost. U veřejnosti jde především o postavení a prestiž školy a jejího vlivu na okolí.¹⁸ U celé společnosti se jedná o spíše celkové nastavení společnosti. Zásadní je, jaké má morální hodnoty, zda je pro ni poctivost a slušnost priorit. Tyto morální hodnoty se také mohou promítat do všech vztahů k autoritám, nejen k učitelům. Pochopitelně má však na školní prostředí velmi výrazný vliv sociální postavení učitelů.¹⁹

Nejde o jediný možný pohled na to, kdo je participantem šikany. Například Samivalli a její kolegové uvádí:²⁰ oběť(šikanovaného), agresora (šikanujícího), pomáhajícího

¹⁴ ATLAS, Rona S. a Debra J. PEPLER. Observations of Bullying in the Classroom. *The Journal of Educational Research*. 1998, **92**(2), 86-99. DOI: 10.1080/00220679809597580. ISSN 0022-0671. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220679809597580>.

HAWKINS, D. Lynn, Debra J. PEPLER a Wendy M. CRAIG. Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*. 2001, **10**(4), 512-527. DOI: 10.1111/1467-9507.00178. ISSN 0961205X. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9507.00178>.

¹⁵ KOLLEROVÁ, Lenka. Skupina a šikana. In: *Psychologie školní šikany*. Pardubice: Grada, 2016, s. 295-306. ISBN 978-80-247-2992-3. s. 296.

¹⁶ ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6. s. 53.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6. s. 71.

¹⁹ ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6. s. 72.

²⁰ Salmivalli a její kolegové prakticky rozlišují u agresorů určité varianty spoluúčasti na šikaně /a mnoho autorů z jejího konceptu vychází, kdežto česká šikanologie vychází spíše z ekologického modelu, který zahrnuje širší sociální kontext.

šikanujícímu, podporovatel šikanujícího, obránce (oběti), nezúčastněného.²¹ Ať použijeme jakékoli rozdělení – s přesahem mimo skupinu (podle Říčana, či ve skupině samotné podle Samivalli je zjevné, že jde o „proces do kterého je zapojena (celá) vrstevnická skupina, nikoli pouze šikanující a šikanovaný.“²² V našem případě exkludující a exkludovaný.

1.5 Sociální vyčlenění ze skupiny ve skupině

Jak již bylo zmíněno, na průběh sociálního vyčlenění mají podle Samivalli i Říčana (a jejich kolegů) vliv nejen agresor a oběť, ale celá skupina. Proto je důležité zabývat se jak jednotlivci, tak skupinou a jejími pravidly. Jak dokazuje mnoho výzkumů (například: ESPELAGE a kol., 2017 a SALMIVALLI, 2010) zcela zásadní jsou vztahy ve třídě. Pro samotného žáka je zásadní, kde se v síti třídních vztahů nachází. Toto „umístění“ má totiž zásadní vliv na jeho postavení a odolnost nebo bezpečnost před šikanou. Vztahy žáků tvoří strom, který tvoří jakousi sociální síť, která může dítě chránit. A tom nejen jeho vlastní kamarádi, ale také přátelé jeho přátel.²³ Zároveň platí, že „děti mají sklon přátelit se s takovými vrstevníky, kteří s nimi sdílí podobnou úroveň páchání šikany.“²⁴ Jinak řečeno, se ve skupině vytváří menší skupiny, které mají podobné chování a role v průběhu šikany. Tyto stejně chovající se členové skupiny se vzájemně podporují. To ovšem není jediným důvodem k podobnému chování také se zde projevuje snaha přizpůsobit se ostatním ve skupině.²⁵ Díky těmto vlivům tedy vznikají menší skupiny, jejíž členové mají podobnou míru agrese²⁶ a svou podobnost ještě prohlubují.

²¹ SALMIVALLI, Christina. a kol. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. **Aggressive Behavior**, [online]. 1996, 22 (1), 1–15, [cit. 2019-4-25]. Dostupné z:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid,url&db=asn&AN=11977383&lang=cs&site=ehost-live>>. s. 5.

²² KOLLEROVÁ, Lenka. Skupina a šikana. In *Psychologie školní šikany*. Pardubice: Grada, 2016, s. 295-306. ISBN 978-80-247-2992-3. s. 297.

²³ KOLLEROVÁ, Lenka. Skupina a šikana. In: *Psychologie školní šikany*. Pardubice: Grada, 2016, s. 295-306. ISBN 978-80-247-2992-3. s. 297.

²⁴ ESPELAGE, Dorothy L., Harold D. GREEN a Stanley WASSERMAN. Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2007, 2007(118), 61-75. DOI: 10.1002/cd.201. ISSN 15203247. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1002/cd.201>. s. 74.

²⁵ SALMIVALLI, Christina. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*. 2010, 15(2), 112-120. s. 118.

²⁶ FANDREM, Hildegunn, Sigrun K. ERTESVÅG, Dagmar STROHMEIER a Erling ROLAND. Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway. *European Journal of Developmental Psychology*. 2010, 7(4), 401-418. DOI: 10.1080/17405620802335075. ISSN 1740-5629. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405620802335075>. s. 415.

1.6 Konstrukt „divnosti“ (misfit) oběti sociálního vyčlenění

Podle Thornberga říká, že ve třídě je zásadní představa skupiny o skupině samotné. Ta si vytváří tzn. morální řád, kterému se všichni členové skupiny musí přizpůsobit. Ve skupině dochází k rozdělení rolí, které popisuje jako labeling. Pokud skupina začne vnímat jedince jako „neschopného“ zařadit se (misfit), jako někoho „divného“, někoho kdo vybočuje vzniká o žákovi/žákyni tato představa.²⁷ Přirozeně pak vzniká strach z toho, že dítě může být vnímáno jako „jiné“. Oběti se snaží být vnímány jako „fit in“ neboli zapadající. Bohužel tento proces komplikuje jejich již nastavená role misfit, divného ve skupině. To je jeden z důvodů, proč je velmi složité tuto představu ostatních (a tedy i samotné sociální vyčlenění) změnit.²⁸ Skupina si tedy vytváří představu o normách a pravidlech, díky čemuž vyloučí některé členy jako odlišné (misfit). „Šikana je tedy v tomto ohledu paradoxní: na jedné straně narušuje společenské normy (normy zakazující násilí), ale na straně druhé může být vyvolána a omlouvána potřebou zachovat normy, které šikanované děti údajně porušily.“²⁹ Tento labeling má poměrně dlouhou životnost. Toto stigma je však možné vztahovat pouze k dané skupině. Nemusí se tedy nutně týkat dalších skupin.

Ryan a Morgan doplňují, že představa „normálnosti“ a tedy také „divnosti“ nevzniká jen samostatně v třídním kolektivu ale vytváří jej i škola samotná. Škola nutně vytváří představu správného studenta/studentky. Pokud jsou žáci nezapadající do této představy školou či pedagogy trestáni, často tento vzorec používají studenti později mezi sebou. Tento tlak na „normálnost“, který je školou přirozeně vytvářen (bez spekulace o nutnosti či nadužívání tohoto tlaku) se někdy přelévá do tříd. Žákům tedy může jít o potřebu vymezit a udržovat to, co je v dané třídě či skupině vnímáno jako normální a přijatelné.³⁰

²⁷ THORNBERG, Robert. *She's Weird! - The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research*. 2011, **25**(4), 258-267. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x. ISSN 09510605. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>. s. 259.

²⁸ THORNBERG, Robert. *School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling*. 2015, **29**(4), 310-320. DOI: 10.1111/chso.12058. ISSN 09510605. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/chso.12058>. s. 318.

²⁹ ZÁBRODSKÁ, Kateřina. Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In: *Psychologie školní šikany*. Pardubice: Grada, 2016, s. 41-58. ISBN 978-80-247-2992-3. s. 49.

³⁰ RYAN, Anne a Mandy MORGAN. Bullying in secondary schools: through a discursive lens. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*. 2011, **6**(1-2), 1-14. DOI: 10.1080/1177083X.2011.562905. ISSN 1177-083X. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1177083X.2011.562905>. s. 11.

1.7 Důsledky exkluzivního chování na sociálně vyčleněné žáky

Sociální exkluze má vliv na samotný pobyt ve škole, ale také na pozdější vztahování k sobě i okolí. Ve škole se projevuje výrazně i na prospěchu žáka. „žák je vystaven neustálému riziku kritika a posměchu, kdykoli je okolnostmi donucen, aby se projevoval. Nad školními požadavky nemá žádnou kontrolu a je tak v neustálém ohrožení. Místo aby věnoval pozornost výuce, vyvíjí často obrovské úsilí, aby poznámkám spolužáků na svůj účet nezavdal žádnou příčinu.“³¹ Janošová dokonce uvádí, že po změně prostředí se z ne příliš úspěšného žáka často stal žák s nadprůměrnými výsledky.³² Je možné pozorovat vztah mezi sociální exkluzí, či jinou formou šikany, a sníženou školní úspěšností (žák v takové situaci není schopen dostatečně využít svůj potenciál).

Sociální vyčleňování vyvolává silné reakce, myšlenky a pocity. Ty jsou natolik intenzivní, že se projevují a přelévají i mimo školu. Tyto negativní emoce mohou vyvolat fyziologickou bolest. Při exkluzi jedince skupinou vrstevníků, dochází k jistým změnám chování jako následkům. Tyto změny mohou zahrnovat agresi, úzkost, pocit osamělosti, depresi, nízké sebehodnocení a celkové snížení sociálního chování. Jak již dokázaly předchozí výzkumy vyčleňování nebo odmítnutí je spojeno s antisociálním chováním. Děti mohou svět chápat jako nepřátelské a tak na něj také reagovat.³³ Nedostatek přijetí ze strany vrstevníků má spojitost s agresivním chováním. Experiment dokázal, že tito exkludovaní jedinci mají tendenci být agresivní a to i vůči osobě, která nebyla součástí předchozí exkluzivní zkušenosti ani s aktéry nebyla v kontaktu.³⁴

Jak předchozí paragraf shrnuje, dochází při sociálním vyčleňování k závažnému zásahu do života jedince. Tyto zážitky mohou mít dalekosáhlé a dlouhodobé důsledky, protože se velmi často netýkají pouze nepříjemného zážitku samotného ale mají vliv na sebehodnocení jedince a jeho/její další vztahy. Proto je velmi důležité nepodcenit již první projevy, náznaky nastávajícího problému.

³¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. Šikanovaný žák a jeho zvládnutí šikany. In: *Psychologie školní šikany*. Pardubice: Grada, 2016, s. 195-249. ISBN 978-80-247-2992-3. s. 209.

³² Tamtéž.

³³ CHIFFRILLER, Sheila H., Kelsey A. KANGOS a Lisa MILONE. What Elementary Students Experience outside of the Classroom: Children's Responses to Social Exclusion. *Journal of School Counseling* [online]. 2015, **13**(1), 25 [cit. 2019-01-22]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051101>. s. 2.

³⁴ DEWALL, C. Nathan, Jean M. TWENGE, Seth A. GITTER a kol. It's the thought that counts: The role of hostile cognition in shaping aggressive responses to social exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009, **96**(1), 45-59. DOI: 10.1037/a0013196. ISSN 1939-1315. Dostupné také z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0013196>. s. 17.

2 Školní inkluze

2.1 Definice

Bartoňová definuje inkluzi “jako rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Inkluze je chápána jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky. Pozice úplné inkluze se však běžně neujala.”³⁵ Jde tedy o ideu, podle které by žáci neměli být rozřazeni do různých kategorií a v jejich rámci vzdělávání odděleně. Tato myšlenka se ve své nejkrajnější formě, kdy teoreticky dojde k odstranění všech těchto rozdělení a rozřazení, vyskytuje velmi zřídka.

Nezávislé centrum pro vzdělání (CSIE) inkluzi popisuje jako „nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován.“³⁶ Booth a Ainscow také zdůrazňují, že jde o ideál ke kterému škola směřuje. Jde o vysněný cíl, ideál, ke kterému škola nikdy zcela nedojde, přesto i malý krok směrem k ideálu již je možné považovat za inkluzi. „Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnosti mezi studenty. Při vývoji inkluzivních přístupů k výuce a učení se staví na respektování těchto odlišností.“³⁷ Dále inkluzi chápou jako opravdové přiznání si odlišnosti a rozdílů mezi lidmi a z nich vyplývajících různých potřeb. Jde vlastně o nutné východisko z předpokladu, že jsme každý trochu jiný a máme trochu odlišné potřeby. Toto tvrzení se proto pochopitelně netýká pouze dětí s postižením. Hlavním „principem inkluzivního vzdělávání je akceptování individuálních potřeb každého žáka – nejen žáka postiženého.“³⁸

Tento koncept použilo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a vychází z několika (často již výše zmíněných) předpokladů. “Školský zákon i jeho prováděcí předpisy vycházely z předpokladu, že právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem, zároveň však také na vytvoření nezbytných

³⁵ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9. s. 11.

³⁶ BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X. s. 6.

³⁷ BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X. s. 7.

³⁸ HANÁKOVÁ, Adéla a Kateřina STEJSKALOVÁ. Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. s. 42.

podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení nemá být výsadou úzce vymezeného okruhu osob, ale mělo by náležet každému jednotlivci tou měrou, v které je nezbytné pro naplnění jeho práva na vzdělání.”³⁹ MŠMT inkluzivní ideje chápe jako naplnění samotného práva na vzdělání. V tomto bodě se shodují s odborníky „Do tohoto práva zahrnuje poskytnutí potřebné podpory pro každého žáka. MŠMT České republiky chápe inkluzivní vzdělání jako natolik zásadní, že jej zařadilo do jednoho ze 3 strategických priorit do roku 2020 (je zařazena do bodu snižování nerovnosti ve vzdělávání).⁴⁰

2.2 Speciální vzdělávací potřeby

Podle katalogu podpůrných opatření se týkají žáků s těmito speciálními vzdělávacími potřebami (žáků, kteří potřebují podpůrná opatření různého stupně):

„Mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu,
tělesná postižení a závažná onemocnění,
narušení komunikačních schopností,
poruchy autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění,
zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání,
sociální znevýhodnění.“⁴¹

MŠMT uvádí tyto speciální vzdělávací potřeby:

„Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu,
Žáci s vadami řeči,
Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování,
Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek,
Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština,
Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby.“⁴²

³⁹ Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017 [online]. , 533 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf. s. 10.

⁴⁰ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Vzdělávání 2020* [online]. , 52 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf. s. 12.

⁴¹ MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ, a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7. s. 29.

⁴² Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. *MŠMT* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/44243_1_1/.

Na těchto dvou seznamech je dobře vidět, jak velmi záleží na úhlu pohledu. Například katalog podpůrných opatření zařazuje odlišný mateřský jazyk do sociálního znevýhodnění, naproti tomu MŠMT pro něj vyčleňuje samostatnou skupinu. Přes tyto mírné rozdíly se dokumenty v podstatě překrývají. Bohužel není v rozměrech této práce možné se zabývat jednotlivými potřebami konkrétněji. Na toto téma vzniklo mnoho jiných kvalitních prací, pokud by měl čtenář o dané téma zájem.

2.3 Faktory ovlivňující inkluzivní proces

Pastieriková a Regec zmiňují (podle Michalíka) hned několik faktorů, které při integraci musíme brát v potaz. Jde o dítě s postižením samotné, rodiče a rodinu, školu a učitelé, třídní kolektiv, poradenství a diagnostiku, prostředky speciálně-pedagogické podpory, a další.⁴³

Pochopitelně, že jako první je potřeba soustředit se na dítě samotné, zda je pro něj inkluze přínosná (vhodná)⁴⁴. Je potřeba zaměřit se nejen na specifickou poruchu učení samotnou, ale i na osobnost dítěte.⁴⁵

2.3.1 Rodina

Je zřejmé, že rodina a rodiče hrají ve výchově nenahraditelnou roli, proto i během inkluzivního procesu jsou nezanedbatelní. Je potřeba zohlednit, v jaké fázi přijetí poruchy dítěte se právě rodiče nachází.⁴⁶ Zároveň je vysoce důležité reflektovat, jaký vzájemný vztah mezi nimi a učiteli se podaří vytvořit. Učitelé mají často z těchto vztahů strach.⁴⁷ McDonnel podle Hájkové zmiňuje, že je pochopitelné, že mezi největší strachy rodičů patří také šikana včetně sociální exkluze. Rodiče zcela pochopitelně chtějí, aby škola byla bezpečným místem pro jejich děti.⁴⁸ To není přáním pouze daných rodičů, ale celé společnosti. V tzv.

⁴³ PASTIERIKOVÁ, Lucia a Vojtěch REGEC. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In: *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 23-33. ISBN 978-80-244-4911-1. s. 14-21.

⁴⁴ jak bylo již výše zmíněno – inkluze vychází z předpokladu, že každý člověk (žák) má jiné potřeby

⁴⁵ PASTIERIKOVÁ, Lucia a Vojtěch REGEC. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In: *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 23-33. ISBN 978-80-244-4911-1. s. 14.

⁴⁶ PASTIERIKOVÁ, Lucia a Vojtěch REGEC. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In: *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 23-33. ISBN 978-80-244-4911-1. s. 15.

⁴⁷ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5. s.36.

⁴⁸ HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4. s. 23.

školském zákoně je jako jedna ze zásad uveden požadavek „vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělání.“⁴⁹ Bezpečné prostředí je také zmiňováno v souvislosti s povinnostmi pedagogických pracovníků. „Chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních.“⁵⁰

2.3.2 Učitel a škola

Další aspekt, který má výrazný vliv na úspěšnost inkluze, jsou učitel a škola. Ze strany školy jde primárně o materiální zajištění – tedy o to, aby se nevýhody inkludovaného žáka snížily na minimum. Není to však jediný prvek, na který by měl být brán zřetel. Jde zde o celkovou schopnost školy tyto postižené žáky přijímat a vzdělávat.⁵¹ Bohužel je v České republice mnoho pedagogů, kteří nebyli na inkluzi v dostatečné míře připraveni. Připraveni nebyli jen vědomostmi ale ani osobnostně. Na druhou stranu výsledky výzkumu Hájkové a jejích kolegů „přinesly povzbuzující zjištění o metodické připravenosti jak pedagogů působících na běžných základních školách, tak na základních školách pro žáky se SVP.“⁵² Jako pro úspěch zásadní odborníci uvádí osobní pohled pedagoga na problematiku, který je „pro přijetí filozofie inkluze mimořádně závažný.“⁵³

2.3.3 Třída

Třída samotná má pochopitelně obrovský vliv na inkluzivní proces. Inkludovaný žák je zjevně ve znevýhodněné pozici. Proto je zásadní se třídou pracovat a připravit ji na příchod žáka tak, aby děti rozuměly jeho/její limitům a možnostem (aby se nebály přizvat ho k aktivitám, které s nimi bude dítě zvládat).

⁴⁹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). §2, c.

⁵⁰ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). §22b, c.

⁵¹ PASTIERIKOVÁ, Lucia a Vojtěch REGEC. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In: ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. a kol. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 23-33. ISBN 978-80-244-4911-1. s. 16.

⁵² HÁJKOVÁ, Vanda, Lea KVĚTOŇOVÁ a Iva STRNADOVÁ. Otázka připravenosti českých pedagogů na inkluzivní vzdělávání z pohledu hlavních aktérů vzdělávacího procesu na středních školách. In: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.*. Brno: Paido, 2010, s. 65-72. ISBN 978-80-7315-201-7. s. 71.

⁵³ LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. s. 168.

2.3.4 Speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny

Speciálně pedagogické centrum⁵⁴ je „školské poradenské zařízení, které poskytuje poradenské služby dětem, žákům, studentům se zdravotním postižením, jejich rodičům - zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.“⁵⁵ Jde tedy o zařízení, která pomáhají a radí nejen žáků ale i rodičům. Konkrétně pomáhají klientům „jejichž speciální vzdělávací potřeby jsou důsledkem mentálního, tělesného, zrakového či sluchového postižení nebo vznikají na základě narušené komunikační schopnosti (vady řeči), kombinovaných postižení a poruch autistického spektra (autismus).“⁵⁶ Mezi její klasické činnosti (kterých je v příloze zákona 20) se podle zákona řadí například „zapůjčování rehabilitačních pomůcek, tvorba plánu péče o žáka, kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením, pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením do mateřských, základních a středních škol, instruktáž a úprava prostředí.“⁵⁷

Pedagogicko-psychologické poradny⁵⁸ se zaměřují na péči o děti od prvního roku mateřské školy (3 let) až do konce středního, či vyššího odborného vzdělání. Pracují jak s dětmi, tak s rodiči a to pomocí skupinové i individuální práce. Také díky jejich doporučení může dojít k upravení vzdělávání.⁵⁹ „Při vedení dětí a žáků PPP aktivně ovlivňují proces přijímání a upevňování poznatků, postojů a hodnotové orientace (volba vhodného učebního stylu, rodinná terapie apod.). Poskytují kariérové poradenství, participují na činnostech v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže, napomáhají při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů.“⁶⁰

PPP se tedy věnují dětem s poruchami učení, poruchami chování, či z jiného kulturního prostředí. SPC se naproti tomu věnují dětem, která mají tělesné, mentální obtíže,

⁵⁴ Dále SPC

⁵⁵ HORÁKOVÁ, Hana, Eva ČADOVÁ a Petr HANÁK, a kol. *Speciálněpedagogické centrum: Informační brožura o činnosti speciálně pedagogických center*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 4.

⁵⁶ Členění činností a poskytovaných školských poradenských služeb mezi PPP a SPC. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2019-05-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cleneni-cinnosti-a-poskytovanych-skolskych-poradenskych>.

⁵⁷ Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Příloha č. 2.

⁵⁸ Dále PPP

⁵⁹ Školská poradenská zařízení (ŠPZ). *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>.

⁶⁰ Tamtéž.

mají kombinované postižení, vady řeči, či poruchu autistického spektra. Zjednodušeně by se dalo říci, že PPP se zabývá spíše dětmi s poruchami učení a chování, zatím co SPC dětmi se zdravotním postižením.

Müller roli speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden popisuje jako naprosto zásadní. „Předpokladem vhodného poradenského vedení ze strany příslušného pracovníka je samozřejmě znalost podmínek na jednotlivých školách v regionu se zaměřením na možnosti poskytnutí účinné speciálněpedagogické podpory. V tomto směru je činnost center, zpravidla, nezastupitelná. Jejich pracovníci jsou v kontaktu s běžnými školami, mohou a zpravidla jednájí spolu s rodiči, s řediteli škol vytipovaných jako vhodné pro přijetí dítěte.“⁶¹ O důležitosti poraden se zmiňuje také Svoboda, který zdůrazňuje že „základním účelem a cílem psychologické diagnostiky je sledování nejlepších cílů dítěte.“⁶² Oba odborníci tedy zdůrazňují význam pedagogicko-psychologických poraden, chápou je jako zásadní jak pro dobrou diagnózu, tak pro výběr nejvhodnější školy.

⁶¹ MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9. s. 39.

⁶² SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8545-8. s. 26.

3 Prevence

V poslední části teoretické statě, bych se ráda alespoň okrajově zmínila o primární prevenci. „Slovo „prevence“ je latinského původu a znamená opatření učinění předem, včasnou obranu nebo ochranu. Přibližně od konce 50. let se prevence rozdělila na primární a sekundární. Cílem primární prevence je předcházet nemoci před tím, než vznikne.“⁶³

„Primární prevence sociálně patologických jevů u žáků – základním principem strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školství je výchova žáků ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti... s cílem zabránit výskytu rizikového chování v daných oblastech, nebo co nejvíce omezit škody způsobené jejich výskytem mezi žáky.“⁶⁴ MŠMT ve své definici primární prevence naproti Nešporovi a jeho kolegům přidává pozitivní hodnoty. Upozorňuje na to, že nejde pouze o zabránění rizikovému chování. Zmiňuje důležitost zdravého životního stylu, schopnost pozitivního vztahu ke společnosti při současné schopnosti zachovat si svou identitu.

Primární prevence se týká celého spektra negativního chování – rizikového chování. Proto se netýká pouze šikany a jí podobného chování (v našem případě sociálnímu vyčlenění). „Pod pojmem rizikové chování přitom rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost, a tímto pojmem nahrazujeme doposud používaný termín sociálněpatologické jevy.“ Podle Miovského se postupem času dospělo k vymezení oblastí a vzorců chování, které mohou být škodlivé. Tedy vzorce rizikového chování. Příčiny vzniku těchto jevů a dílčí projevy mohou být velmi různorodé a mohou také vznikat v souvislosti s jinými problémy.⁶⁵ Jde o tyto skupiny problematického chování: „záškoláctví, šikanu a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, závislostní chování

⁶³ NEŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY a Hana PERNICOVÁ. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999. s. 6.

⁶⁴ *Věstník: ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha: Sprint Servis, 2007, LXIII(11). s. 2.

⁶⁵ MIOVSKÝ, Michal. Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice. In: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010, s. 13-28. ISBN 978-80-87258-47-7. s. 24.

(adiktologie), spektrum poruch příjmu potravy a zdravý životní styl, okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte.“⁶⁶

Dalším typem prevence je tzv. selektivní prevence. Ta „má za cílovou populaci dětí a dospívající se zvýšeným rizikem, kteří ještě návykové látka neužívají (např. hyperaktivní děti s poruchami pozornosti nebo s poruchami chování, děti s chronickým bolestivým onemocněním, s duševními problémy atd.).“⁶⁷

O velkém potenciálu prevence byly provedeny výzkumy již před poměrně dlouhou dobou. V osmdesátých letech (minulého století), podle Havlíkové a Koláře,⁶⁸ zjistil Olweus ve dvouletém výzkumu v Norsku, že při preventivních programech, které tento výzkumník sám vyvinul, došlo ke snížení výskytu šikany o 50%.⁶⁹ Primární prevence má opravdu preventivní účinek na společnost, proto je dobře, že se jí dnes věnuje více pozornosti než v minulosti.

Nešpor popisuje hned několik zásad pro maximální efektivitu prevence. Například: program začíná pokud možno brzy a odpovídá věku, program je malý a interaktivní, program zahrnuje podstatnou část žáků,...⁷⁰

Primární prevence na školách velmi často probíhají prostřednictvím externí organizace (viz Rozhovory). Těchto firem je celá řada. To že primární prevenci většinou vede externí „pracovník“, má pochopitelně všechna pozitiva a negativa, která byla zmíněna v kapitole: Výhody školních psychologů versus externích pracovníků. Ale nejen ty, v jejich práci jde také o to předat potřebné know-how učitelům poté, co odcházejí z programu. Externí pracovníci také mohou učitele směřovat při hledání zastánců ve třídě (podle výzkumu učitelé většinou ví, kteří žáci jsou v roli oběti, nebo jsou na okraji třídy, ale málo kdy znají všechny zastánce). Tedy pomoci jim odhalit děti s prosociálním cítěním, které mají ve skupině dobré postavení.⁷¹ Návaznost práce učitelů na program, který vedou externí

⁶⁶ MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ a Lenka ČABLOVÁ. Minimální preventivní program školy. In: *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. České Budějovice: Tiskárna Protisk, 2012, s. 83-88. ISBN 978-80-87258-89-7. s. 84.

⁶⁷ NEŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY a Hana PERNICOVÁ. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999. s. 6.

⁶⁸ HAVLÍKOVÁ, Miluše a Michal KOLÁŘ. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR: Výzkumná studie MŠMT ČR*. Praha, 2001. s. 18.

⁶⁹ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, USA: Blackwell, c1993. ISBN 06-311-9241-7.

⁷⁰ NEŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY a Hana PERNICOVÁ. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999. s. 8.

⁷¹ JANOŠOVÁ, Pavlína a Anna POSPÍŠILOVÁ. Zastánci šikanovaných žáků pomáhají zastavovat šikanu a zmírňovat její následky. *Prevence*. 2019, 7(1), 13-16. s. 14.

pracovníci, je nutný. Preventivní varování, normy a zásady, jak se žáci mají chovat, stejně musí děti slyšet hlavně od učitelů, kteří jsou ve třídách každý den (aby neměli pocit, že normy platí jen, když přijde návštěva preventistů).

Jak jsem již zmínila v kapitole o participantech sociální exkluze, již od devadesátých let se pozornost pouze od oběti a agresora přesunula na mnohem širší skupinu aktérů. Tento nový pohled na negativní vlivy ve skupině výrazně poznamenal tvář preventivních programů. Proto je také práce na prevenci velmi často spojená s vytvářením a podporováním zastánců. Podle Janošové a Pospíšilové lze samotné akty zastání se oběti rozdělit do dvou skupin. První část zastání vzniká na základě individuální vlastnosti nebo zkušenosti zastánce, které jsou předpokladem pro takovou pozici ve skupině. Druhá část zastání vzniká na základě vlastností skupiny. Vytváří ji prostředí školy a třídy. Na tuto skupinu (přibližně polovinu ze všech projevů zastání, které zaznamenali žáci u svých spolužáků) potenciálních zastání se tedy primární prevence často zaměřuje.⁷²

3.1 Školní psycholog

V českých školách se poprvé začali objevovat školní psychologové v devadesátých letech.⁷³

Dnes zákon chápe školního psychologa jako pedagogického pracovníka.⁷⁴ Díky tomu má možnost na škole působit. Školský zákon se k školním psychologům v podstatě nevyjadřuje. Jediná, velmi okrajová, zmínka, která by se školních psychologů mohla týkat, je ve spojitosti s naučením strategií, díky nimž je žák schopný ochránit jak své psychické (na čemž by se měl školní psycholog spolupodílet), tak fyzické zdraví. To je definováno, jako jeden z cílů vzdělávání.⁷⁵ K opravdovému zakotvení pozice školního psychologa zákoně došlo roku 2005. Došlo k tomu ve vyhlášce, která popisuje konkrétní možné služby (které poskytuje školní psycholog). Zároveň je zmíněno, že jsou to „poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy“⁷⁶

⁷² JANOŠOVÁ, Pavlína a Anna POSPÍŠILOVÁ. Zastánci šikanovaných žáků pomáhají zastavovat šikanu a zmírňovat její následky. *Prevence*. 2019, 7(1), 13-16. s. 14.

⁷³ ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1. s. 76.

⁷⁴ Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících. §2.

⁷⁵ BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2. s. 17.

⁷⁶ Vyhláška č.72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. §7.

Čáp a Mareš mluví o školní psychologii jako o vědě, která „zkoumá a řeší výchovné a vzdělávací problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska, pomáhá jednotlivým žákům i školním třídám, učitelům a učitelským sborům i vedení škol s jejich specifickými problémy, radí také rodičům v jejich výchovném působení.“⁷⁷ Psycholog by se tedy podle jejich definice měl zabývat hned několika možnými klienty – samotnými žáky, celou třídou, učiteli, jejich vedení a také rodiči. Náplní práce psychologů se zabývá i Bartoňová, která ji řadí do čtyř kategorií. Zprvce „poradenská činnost pro pedagogické pracovníky v přístupu k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, 2. pomoc učitelům při zpracování jeho individuálně vzdělávacího programu, 3. poskytuje osobní konzultace pro rodiče, pedagogické pracovníky, 4. sleduje projevy a výkony žáků s výukovými či výchovnými problémy ve vyučovací jednotce.“⁷⁸ Bartoňová pojímá práci psychologů a problémy, se kterými se potýkají, více konkrétně, ale v podstatě se s Čápem a Marešem shoduje.

Domnívám se, že takové množství potenciálních klientů a problémů není snadné pojmout, proto se jednotliví školní psychologové více zaměřují na různá témata. Například Hubertová zmiňuje, že školní psycholog má své odborné zaměření. “Podíl odborných činností, které školní psycholog vykonává, bývá ovlivněn jednak odborným zaměřením školního psychologa, jednak zakázkami ze strany rodičů, dětí a vedení.”⁷⁹ O tom se také zmiňuje Vojtová - zaměření činnosti školních psychologů je závislé na samotné škole. Její zaměření může být „na optimalizaci vzdělávacího procesu z hlediska jeho psychosociálních podmínek. Na jiných školách věnuje větší pozornost minimalizaci výchovných a vzdělávacích problémů žáků prostřednictvím individuální práce s nimi a s jejich učiteli.“⁸⁰ Tedy to, na co se bude konkrétní psycholog více zaměřovat, závisí jednak na jeho/jejích preferencích, jednak na škole, ve které pracuje.

⁷⁷ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X. s. 28.

⁷⁸ VÍTKOVÁ, Marie. Žáci se specifickou poruchou učení v poradenském systému. In: *Otázky speciálně pedagogického poradenství: Základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD, 2004, s. 183-190. ISBN 80-86633-23-3. s. 183.

⁷⁹ HUBERTO VÁ, Lucie. Školní psycholog: jaký má význam pro školu?: kazuistiky z praxe. *Psychologie pro praxi*. Praha: Karolinum 2009-, 2014, 49(1-2), 123-129. ISSN 1803-8670. s. 127.

⁸⁰ VÍTKOVÁ, Marie. Poradenství v rámci školy. In: *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004, s. 176-183. ISBN 80-86633-23-3. s. 179.

3.2 Výhody školních psychologů versus externích pracovníků

Braun a jeho kolegové se zabývají rozdíly a tedy i výhodami a nevýhodami školních psychologů a pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Jako pozitiva školních psychologů uvádí dobrou znalost prostředí a dětí, možnost okamžité reakce na problémy, plošné pokrytí dětí (nejde pouze o několik vybraných žáků, ale vlastně všechny žáky ve škole i jejich rodiče), jejich možnost včasné intervence, prognostiky a prevence. Také zmiňují možnost vidět dítě v přirozených podmínkách a dále i možnost upravování systému. Hubertová k tomu dodává další výhody pozice školních psychologů. Ona se také zmiňuje o možnosti pracovat systematicky, práci přímo ve školním kontextu, dále „mají menší rozsah klientely, tudíž větší prostor pro pravidelné individuální vedení, komunikaci s rodiči, žáky. Absolutní předností školního psychologa je, že může ve škole sledovat děti v jejich vývoji kontinuálně od 6-15 let v jejich přirozeném prostředí, které poskytuje škola.“⁸¹ Jako nevýhodu Braun a jeho kolegové chápou nebezpečí nedostatečného odstupu školního psychologa od konkrétní školy.⁸² U externích pracovníků je tedy pravděpodobně největší výhodou odstup od školy a díky tomu také nadhled (a odtud i riziko vyšší anonymity možnost pramenící v anonymitu – že se zmiňované problémy ve škole „nezjistí“ nebo nepromítnou). Myslím, že většina výhod (a pochopitelně i nevýhod) spojených s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry se vztahuje i na externí pracovníky – například v případě dlouhodobé primární prevence rizikového chování (které poskytují různé organizace – například Semiramis z. u., nebo Magdaléna o.s.p.).

Štech a Zapletalová upozorňují na komplikace, které mohou odradit některé potenciální klienty. U učitelů jde o nedůvěru pramenící z rozporu mezi potřebným odstupem jak od klientů, tak od problémů. Tento odstup pro jejich vztah není přirozený, protože jsou s psychology v každodenním kontaktu.⁸³ Jako další potenciální problém vnímají v podstatě podřízené postavení vůči vedení školy – školní psycholog je zkrátka zaměstnancem. S touto potenciální třetí plochou je však možné pracovat. A na druhé straně přináší benefit vzhledu

⁸¹ HUBERTOVI, Lucie. Školní psycholog: jaký má význam pro školu?: kazuistiky z praxe. *Psychologie pro praxi*. Praha: Karolinum 2009-, 2014, **49**(1-2), 123-129. ISSN 1803-8670. s. 126.

⁸² BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2. s. 13.

⁸³ ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1. s. 85.

do situace školy a výuky.⁸⁴ Tuto potřebu či až nutnost vymezení vlastního postavení a vysvětlení přínosnosti přítomnosti psychologa ve škole je podle mého názoru dobře vidět i v již zmiňované stati Vojtové. Autorka uvádí, že „pokud ve škole je (školní psycholog), bývá většinou zaměstnán pouze na částečný úvazek a jeho činnost se na různých školách liší.“⁸⁵ Tato různorodost činností by podle mého názoru mohla dokládat potřebu vymezení si své role každého psychologa v jeho konkrétní škole.

⁸⁴ Tamtéž 86.

⁸⁵ VÍTKOVÁ, Marie. Poradenství v rámci školy. In: *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004, s. 176-183. ISBN 80-86633-23-3. s. 179.

Praktická část

1 Cíl výzkumu

Výzkumná část této práce se zaměřuje na pohled školních psychologů, kteří na českých školách pracují s dětmi primárního a nižšího sekundárního stupně vzdělávání, na sociální vyčlenění. Zajímá mě jejich pohled, jak na děti vyčleňované ze skupiny, tak na ostatní děti ve skupině. Také jsem se snažila zjistit, jaké mají zkušenosti s preventivními programy. Jako poslední mě zajímala jejich spolupráce s dalšími dospělými, kteří o děti pečují. Jako hlavní cíl práce je však možné chápat snahu zmapovat pohled školních psychologů na sociální vyčlenění.

1.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro získání respondentů byla použita metoda sněhové koule. Jde o proces, při němž tzn. první generace respondentů zprostředkuje kontakt na další respondenty. Tím je zahájena druhá fáze výzkumu. Tento postup se pak opakuje do té doby, než je dosaženo požadovaného počtu respondentů. Tato metoda má svá metodologická omezení, protože její vzorek většinou není příliš reprezentativní.⁸⁶ Autorka práce zná jednu školní psycholožku a ta se stala první vlnou účastníků výzkumu (je takzvanou nultou fází výzkumu). Kontakt s potenciálními respondenty (tedy kontakty zprostředkované předešlou vlnou) probíhal prostřednictvím SMS.⁸⁷

Všichni respondenti tedy, jak již bylo zmíněno, jsou školními psychology. Jde celkem o osm respondentů, z nichž je pouze jeden muž. Většina těchto školních psychologů nepracuje na této pozici příliš dlouho. Pouze jedna respondentka tuto profesi vykonává déle než dva roky (konkrétně pět let). První respondentka pracuje jako školní psycholožka na osmiletém gymnáziu. Ostatní respondenti pracují na základních školách. Všichni respondenti byli mladší 35 let a všichni měli úspěšně ukončené vysokoškolské vzdělání v oboru psychologie.

⁸⁶ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4. s. 132.

⁸⁷ Znění SMS, která sloužila ke kontaktování dalších respondentů: „Dobrý den, jmenuji se Darja Jenišťová a dostala jsem na Vás kontakt od Sháním školní psychology a psycholožky, kteří by byli ochotní se mnou udělat rozhovor do výzkumu mé diplomové práce. ... říká, že byste možná mohl/a být ochotná poskytnout mi rozhovor – je na téma sociálního vyloučení ve třídě. Šlo by cca o 30-45 minut Vašeho času – záleží to na tom, jak dlouhé budou Vaše odpovědi. Jde o anonymní rozhovor (jediná konkretizace bude pravděpodobně – školní psychologové na území ČR). Ráda bych si rozhovor nahrála a následně přepsala (změním veškerá jména a podobné konkrétní údaje, ale konkrétní příklady pro mě nejsou potřebné). Kdyby jste měl/a zájem, tak Vás ráda pozvu do kavárny, nebo za vámi kamkoli přijedu. Přeji hezký den. A případně se omlouvám za nevyžádanou zprávu. Darja Jenišťová.“

TABULKA S ÚDAJI

	pohlaví	místo rozhovoru	škola	praxe
1.rozhovor	žena	kavárna	osmileté gymnázium	Méně než 2 roky
2.rozhovor	muž	Byt respondenta	Základní škola	Méně než 2 roky
3.rozhovor	žena	kavárna	Základní škola	Méně než 2 roky
4.rozhovor	žena	telefon	Základní škola	Méně než 2 roky
5.rozhovor	žena	kavárna	Základní škola	Méně než 2 roky
6.rozhovor	žena	kavárna	Základní škola	Méně než 2 roky
7.rozhovor	žena	škola	Základní škola	Více než 2 roky (5)
8.rozhovor	žena	telefon	Základní škola	Méně než 2 roky

1.2 Metoda výzkumu

Pro získání dat ke kvalitativnímu výzkumu byla použita technika polostrukturovaného (semi-strukturovaného) rozhovoru. Základem této metody je kladení otevřených otázek. Tyto předem dané otázky (viz Příloha č. 1) je v této metodě možné doplňovat otázkami podporujícími a rozvíjejícími odpovědi.⁸⁸ Tímto způsobem metoda překonává nevýhody rozhovoru strukturovaného a nestrukturovaného. Tedy je možné získat upřesnění odpovědi, což není možné u strukturovaného rozhovoru. A na druhou stranu je snazší vyhnout se úplnému odchýlení od tématu, což je největším problémem

⁸⁸ GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4. s. 108.

u nestrukturovaného rozhovoru.⁸⁹ Základní (předem dané) otázky tedy byly v některých případech doplňovány otázkami, které měly pomoci opravdu pochopit popisované. Další možná komplikace je nutnost dostatečného prostoru pro vyjádření dotazovaného. Z toho důvodu byli všichni dotazovaní požádáni, aby mě v případě potřeby kdykoli přerušili, nebo se vrátili k jakékoli z předchozích otázek či témat.

1.3 Výzkumné otázky

V Čechách proběhlo mnoho výzkumů a bylo vydáno mnoho publikací na téma šikany, převážná většina se však zabývá primárně její přímou formou. O tématu sociálního vyloučení je v českém prostředí práci zatím velmi málo. Český výzkum šikany se v poslední době začíná otáčet tímto směrem.⁹⁰ Protože jde o jev, který je pro pečující dospělé (učitele, školní psychology a školní pedagogy) nesnadno zjistitelný, považuji za velmi důležité na něj upozorňovat. Důsledky tohoto jevu na oběť, agresora (potažmo na celou skupinu) jsou velmi podobně závažné jako u “klasické” šikany. Zároveň tento nezdravý jev může být důvodem, možná lépe řečeno spouštěčem, šikany přímé.

Také školní psychologové jsou na českých školách stále relativně nový fenomén. Jejich postavení na jednotlivých školách se liší. Jejich možnosti jsou také různě limitovány. Zajímalo mě, jak na jejich přítomnost reaguje okolí (učitelé, rodiče, ale i samotné děti). Také mě zajímalo, jak oni vnímají děti, které třída vyčleňuje. Jak jim pomáhají a jak se jim tato pomoc (podle jejich vlastního hodnocení) daří? Bohužel nebylo možné zaměřit se na úplně všechna tato témata, proto jsem je nakonec zúžila.

Ve výzkumu jsem si tedy položila tyto otázky.

Jak školní psychologové vnímají děti, které se dostávají na okraj kolektivu ve třídě?

Jak, podle školních psychologů, probíhají preventivní programy, které by měly tomuto jevu zabránit?

Jak se školním psychologům na problému sociálního vyčlenění spolupracuje s ostatními dospělými pečujícími o děti (učitelé, rodiče,...)?

⁸⁹ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4. s. 159.

⁹⁰ o tomto tématu se v českém prostředí zmiňuje například Janošová ve článku - Definice šikany (tento článek je součástí již několikrát citované knihy Psychologie školní šikany)

1.4 Způsob sběru dat

Data byla sbírána autorkou práce v rozmezí od ledna do dubna roku 2019. Většina rozhovorů, konkrétně 8 polostrukturovaných rozhovorů, se uskutečnilo v některé z pražských kaváren. Další dva proběhly formou telefonního rozhovoru. Ze zbylých dvou jeden probíhal ve škole (ve které tato školní psychologka působí) a další v bytě respondenta. Rozhovory trvaly od 25 minut do 45 minut. V průběhu rozhovorů byly použity výše zmiňované doplňující otázky, které mi pomohly lépe pochopit popisované situace. Většinou však diskuze neskončila po zodpovězení otázek, protože kromě jednoho rozhovoru (kde nás tlačil čas respondentky), tázaní měli zájem o téma i po skončení „monitorované“ části. Školní psychologové, kteří se stali mými respondenty, projevovali zájem o téma (často došlo k doplňování informací i po skončení rozhovoru – tato data byla také nahrána a přiřazena ke zbytku rozhovoru). Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány a anonymizovány. Rozhovory jsem očíslovala podle pořadí vzniku. Rozhovor číslo jedna tedy probíhal jako první.

V souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. byl pro využití dat osobního charakteru sepsán a podepsán (se všemi účastníky výzkumu) informovaný souhlas ke zpracování citlivých údajů. Součástí dokumentu bylo ujištění o anonymizaci získaných dat a použití těchto dat pouze pro potřeby tohoto výzkumu. Dokument byl zhotoven ve dvou kopiích (jedna pro respondenta/tku a jedna pro mě jako autorku výzkumu). Tento dokument přikládám v Příloze č. 2.

1.5 Metoda vyhodnocení dat

Pro vyhodnocení dat byla použita tematická analýza, kvůli velmi rozmanitému spektru témat a podtémat, která byla v rozhovorech zmiňována. Díky flexibilitě,⁹¹ kterou tato metoda poskytuje, je pro tento typ výzkumu vhodná.

Braun a Clarke uvádí: “Tematická analýza je metoda pro identifikování, analýzu a odkazování ke vzorcům (tématům) v datech.”⁹² Jde tedy o hledání témat a vzorců v získaných datech.

Jako největší slabinu tohoto způsobu analýzy autorky zmiňují výzkumníka samotného, protože on/ona o datech přemýšlí, spojuje a vysvětluje je. Také Boyatzis

⁹¹ BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006, **3**(2), 77-101. s. 4.

⁹² Tamtéž. s. 6.

upozorňuje na toto úskalí a říká, že při pozorování stejných dat si každý pozorovatel všímá jiných témat. Může se stát, že témata jednoho pozorovatele druhý pozorovatel nezpozoruje.⁹³ Proto je zásadní, aby výzkumník celý proces zprůhlednil. V průběhu analýzy dochází k mnoha rozhodnutím, která musí být průhledná a srozumitelná.⁹⁴

Postupovala jsem podle šesti fází popsaných u těchto autorek. Tyto fáze nejsou pouze jednorázové, během analýzy je potřeba vracet se k předchozím fázím, aby bylo možné dosáhnout kroků následujících. Jsou to tedy tyto fáze:

Fáze jedna: seznámení se s daty. Fáze dvě: generování kódů. Fáze tři: hledání témat. Fáze čtyři: přezkoumání témat. Pátá fáze: definování a pojmenování témat. Šestá fáze: Vytvoření závěrečné zprávy.⁹⁵

Nejprve (v první fázi) jsem se tedy důkladně seznámila s daty. Rozhovory a většinu jejich prepisů jsem dělala sama, proto nebylo potřeba číst prepisy víc než dvakrát. Protože je pro mě snazší číst tištěné (také protože se tento postup doporučuje), vytiskla jsem si všechny rozhovory. Již v této fázi jsem se snažila hledat témata, která by vyplývala jako důležitá, nebo se opakovala v několika rozhovorech. Tento postup je analogický s axiálním kódováním.⁹⁶

V druhé fázi jsem si výňatky, které mi připadaly nosné, zvýraznila. Následně jsem si všechny výňatky převedla do programu Numbers (obdobu MS Excel). Každému rozhovoru jsem přiřadila vlastní list v tomto dokumentu a vedle výroku jsem umístila kód, který pro mě výrok vystihoval. U některých výroků bylo těžké rozlišit, do kterého „kódu“ spadá, přesto jsem se rozhodla každý výrok umístit pouze do jednoho kódu. Někdy jsem proto výrok zmenšila na dvě menší části, protože obsahoval více témat. Pro přehlednost a snadné hledání kódovaných výroků jsem si vytvořila tabulku s umístěním všech výroků podle jejich kódů v dokumentu.

V další fázi (tedy ve třetí) jsem se snažila srovnat a lépe pochopit kódy. Tyto kódy jsem se snažila shromáždit do větších témat. Jde o nalezení tématu, které zahrnuje a shrnuje obsažené kódy.

⁹³ BOYATZIS, Richard E. *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, c1998. ISBN 07-619-0960-5. s.1.

⁹⁴ BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006, **3**(2), 77-101. s. 7.

⁹⁵ Tamtéž.

⁹⁶ ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. s. 54.

Čtvrtá fáze probíhala znovu přečtením výroků v jednotlivých tématech. Snažila jsem se zjistit, jestli jsem nějaký výrok nepřiradila k neodpovídajícímu tématu. V této fázi jde především o lepší vymezení témat a jejich vzájemných hranic. Současně mi šlo o to snížit počet přehlédnutých témat.

Definování a pojmenování dat je název další fáze. Myslím, že název ji velmi dobře vystihuje. Definování a hledání obsahu témat je esencí této fáze. Také jsem se snažila o hledání vztahů mezi jednotlivými tématy.

Poslední fází je sepsání zprávy, což nevyklučuje částečné psaní již v průběhu, například 5. fáze (definování témat) se pro to více než nabízí. Jde spíš o vypracování, tedy sepsání finální analýzy.

1.6 Témata nalezená v textu

Níže příkládám tabulku témat a subtémat, která jsem v rozhovorech našla. Témata se objevovala ve všech nebo většině rozhovorů, pouze jedno subtéma (Aktuálnost prevence) se objevilo pouze ve 2 rozhovorech. Zařadila jsem je mezi podtémata, protože je považuji za důležité a týkalo se výzkumného cíle. Všechna témata zmiňuji z důvodu potřeby průhlednosti procesu analýzy (jak bylo již výše zmíněno).

Téma	Subtéma
Vnímání sociálně vyčleněných žáků školními psychology	Děti, které se liší
	Konstrukt divnosti
	Komunikační bariéra
	Sociální vyčlenění jako přirozený jev
Vztah školního psychologa s dalšími dospělými pečujícími o dítě	Vztah školního psychologa a učitelů
	Spolupráce školního psychologa a učitelů
	Informovanost a schopnosti učitelů pracovat se sociálním vyčleněním
	Vztah školního psychologa a rodičů
Primární prevence	Načasování první prevence
	Aktuálnost prevence
Intervence	Všimnutí si
	Proces začleňování - načasování
	Proces začleňování - forma

2 Vnímání sociálně vyčleněných žáků školními psychology

První téma, které jsem v rozhovorech na základě tématické analýzy zachytila, je **Vnímání sociálně vyčleněných žáků školními psychology.**

„Pak je otázka, co už chápeme jako sociální vyčlenění, jestli je to to, že ten žák je v té třídě je úplně sám a nikdo se s ním nebaví nebo to, že je z toho kolektivu vyčleněn dočasně na základě něčeho. Nebo že se sám vyčlení, protože to považují za velmi důležité zmínit, k sociálnímu vyčlenění může dojít na základě toho, že u toho žáka propuká duševní onemocnění. Takže on se vyčlení sám. Začne se z toho kolektivu stahovat.“ (rozhovor č. 1)

Ve výše uvedeném úryvku proběhla snaha o definování samotného pojmu. Respondentka se na fenomén vyčleňování podívala hned z několika pohledů. Buď je podle ní dítě ve třídě samo nebo může jít také o dočasné vyloučení kolektivem (jako určitá forma trestu skupiny - v tom případě jde však pouze o dočasný stav), případně se žák začne z kolektivu sám vyčleňovat. Tato možnost mě zaujala, protože ji žádný jiný psycholog nezmiňoval. Myslím si, že to může souviset i s tím, že jde o děti z osmiletého gymnázia.

„Jsou zraněné, ublížené, nesebevědomé.“ (rozhovor č. 4)

“To je individuální. Některé jsou velmi zakřiknuté. Něčím zvláštní. Nemají kamarády.”(rozhovor č. 5)

Tyto dva výroky oba zdůrazňují častou přítomnost nízkého sebevědomí (nesebevědomé/zakřiknuté) těchto dětí. Také zdůrazňuje, že tyto děti jsou odlišné.

„V lepším případě v kolektivu alespoň částečně fungují. V horším případě nefungují vůbec. Jsou buď uzavřené do sebe, nebo... vlastně většinou uzavřené do sebe a nebo u nich jde o naprostou nespolečnost. Žijí si ve vlastním světě.“ (rozhovor č. 2)

Z tohoto popisu částečně vyplývá, že jde spíše o aktivitu těchto dětí v kolektivu (popis ale nezmiňuje vliv okolních dětí). Psycholog zde popsal také krajní situaci, kdy dítě vlastně ani nejeví zájem o okolí (nezmiňuje, zda k této netečnosti k okolí došlo v důsledku vyčleňování, nebo takové dítě bylo už před vstupem do skupiny).

2.1 Děti, které se liší

Všichni dotazovaní školní psychologové aspoň jednou během rozhovor popsal dítě, které je kolektivem vyčleněné jako lišící se nebo zvláštní. Když jsem se ptala na to, jestli mají vyčleněné děti něco společného, zmiňovali, že jde o děti různé a je velmi těžké označit jeden stejný rys nebo charakteristiku. Přesto velmi často vyprávěli o nějaké zvláštnosti nebo

odlišnosti. Tuto zvláštnost vlastně nikdy nevztahovali pouze k dané skupině. Jak jsem již zmiňovala v teoretické části – konstrukt divnosti vytváří až daná skupina.

„Nedá se to zobecňovat. Každé je úplně jiné, ale většinou se nějakým způsobem odlišuje.“ (rozhovor č. 3)

„Dost často jsou něčím výjimeční nebo odlišní, jiní. Bývají terčem posměchu nebo upozorňování na tu jinakost.“ (rozhovor č. 6)

V prvním rozhovoru došlo i ke zmínce obav ze strany studentů. Studenti se podle uvedené psychologičky snaží nelišit a nevybočovat.

„Oni se nechtějí lišit. Nechtějí úlevy a nechtějí být jiní.“ (rozhovor č. 1)

Tento strach z odlišnosti také souvisí se schopností skupiny vnímat odlišnost. Tedy z již zmiňovaných „vnitřních pravidel“ skupiny, které nutně vznikají v každé skupině.

„Podle mě je pro ně typické to, že se vždycky něčím trochu liší, a proto jsou vyčleněné... Bud' to dítě má samo o sobě nějaký problém a důsledek toho je, že je nepřijímáno, vyčleňováno. Proto se mu to děje všude. Nebo je to tak, že se mu to začne dít a tím, jaký to má na něj dopad, sníží se mu sebevědomí a tak dále, tak se to pak začne promítat i do ostatních oblastí života.“ (rozhovor č. 4)

Tato psychologička chápala odlišnost samu o sobě jako důvod vyčlenění. Tato odlišnost může podle ní být důvodem k vyčlenění, ale také naopak může k vzniku odlišnosti (neboli nějakému problému) dojít v důsledku vyčlenění.

2.2 Konstrukt divnosti

Již poslední citát začínal trochu zasahovat do dalšího podtématu, které s předchozím velmi úzce souvisí. Rozdělila jsem ho pouze pro přehlednost a také pro zdůraznění rozšířenosti tohoto označení. Představa odlišnosti podle mě souvisí také s dalším podtématem, tedy s **Konstruktem divnosti** vyčleňovaného.⁹⁷ V naprosté většině (v šesti rozhovorech) se dokonce přímo označení “divný/divná” objevilo.⁹⁸ Uvádím několik příkladů.

“Že je to dítě divné a není to pro ně atraktivní, tak se s nimi prostě nebudu bavit.” (rozhovor č. 3)

“Asi to, že jsou odlišní, že jsou jiní. Divní. Asociální. Introvertnější. Ale zas ne všichni. Ale asi ano, asi pro většinu z nich to platí.” (rozhovor č. 5)

⁹⁷ kterému také byla věnována jedna podkapitola teoretické části

⁹⁸ V dvou dalších rozhovorech byl tento jev popsán jinými slovy, ale výroky měli stejný význam.

“Takže oni to vidí tak – je divnej, je zlej, často to takhle interpretují, zlobí, ruší nás, nemáme ho rádi.” (rozhovor č. 7)

“...že to pro ně nejsou spolužáci, ale spíš taková zvířátka. Je to někdo na koho se jen dívají, někdo kdo je pro ně jen takovou kuriozitou. Někdo divný.” (rozhovor č. 2)

V tomto rozhovoru došlo podle mě k tomu, že ostatní děti, podle školní psycholožky, vyčleněné dítě až zpředměťují.

2.3 Komunikační bariéra

Další část (subtéma), která stále patří pod téma **Vnímání sociálně vyčleněných žáků školními psychology**, jsem pojmenovala **Komunikační bariéra**. Přemýšlela jsem o zařazení tohoto tématu do tématu o skupině, nakonec jsem jej však umístila do tématu o popisu vyčleňovaného. Rozhodla jsem se tak, protože většinou tuto jistou komunikační neobratnost (která se projevuje v kontaktu se skupinou) respondenti popisovali jako náležející k vyčleňovanému, ne ke skupině. V souvislosti s charakteristikou dětí se většina respondentů (5 z nich se o ní přímo zmínilo a pojmenovalo jí, ostatní ji zmínili velmi okrajově) alespoň okrajově zmínila o problémech v komunikaci. V některých případech špatnou schopnost komunikovat (která může, ale nemusí souviset s poruchou) chápali školní psychologové jako jediný, nebo hlavní důvod vzniku vyčlenění.

“Normální děti, které jen sociálně nejsou úplně zdatné, které se nedokážou vztahovat. Nedokáží komunikovat stylem, který je v té třídě běžný, nebo který jsou znevýhodnění jazykem nebo svou pasivitou.” (rozhovor č. 3)

Zde je znovu zmíněna možná pasivita dítěte (jinou respondentkou), nebo také pouhé znevýhodnění zapříčiněné neznalostí jazyka. Nepopisuje tedy schopnosti nutné k úspěšné komunikaci jako například zvládání konfliktů, což zmiňuje další respondentka.

“Spíš s dětmi s těžšími poruchami ADHD. Pro ostatní je to složitější v komunikaci, protože často se dostávají do konfliktů – i když často nejsou jimi způsobeny. Oni se v té situaci potom neovládou.” (rozhovor č. 8)

“Třeba poruchy autistického spektra - tam jsou problémy s porozuměním sociálním situacím, takže se může stát, že na základě toho, že ten žák působí, že je trochu jiný nebo divný. Zároveň ze strany toho žáka, který zároveň nechápe, co se děje v té interakci se spolužáky, tak tam může dojít k tomu, že je najednou v té třídě sám. A není schopný bez pomoci navázat nějaký přátelský vztah.” (rozhovor č. 1)

U ADHD a poruch autistického spektra jsou problémy v komunikaci velmi časté. Respondentky popisují, že je pro děti (autismus) těžké rozumět situaci, nebo (ADHD) situaci

ve stresu správně vyhodnotit a zvládnout. Vzniká zde tedy komunikační bariéra, kterou je potřeba vysvětlit oběma komunikujícím stranám.

“Neumí si hledat kamarády. Je to časté.” (7)

Další komentář je pro mě jeden z těch pouze naznačených. Jde o neschopnost najít si kamarády - tedy neschopnost komunikovat s vrstevníky pro ně pochopitelným jazykem. Další úryvek rozšiřuje schopnost dorozumění se i na určitou míru nešikovnosti v sociální interakci - nejde tedy pouze o schopnost dorozumět se stejným jazykem.

“Různé, většinou něčím specifické. Někdy možná přecitlivělé ve svém vnímání, často nemají dobré sociální dovednosti, nedaří se jim dobře vyhodnotit situaci a adaptovat se na ni. Těžko se mi říká, jací jsou, protože jsou různí, ale jednotící prvek je to, že se jim nedaří v sociálních vztazích a oni se to musí učit.” (rozhovor č. 7)

Zaujalo mě, že se někteří z nich dokonce zmiňovali frustraci ostatních spolužáků, kterým se i přes obrovské a velmi často opakované úsilí (pochopitelně z obou stran), nedaří navázat přátelský kontakt.

“Jsou pro ně tolik odlišní, že ten zbytek s nimi nedokáže komunikovat.” (rozhovor č. 3)

“Když o tom s dětmi mluvím, tak oni vlastně neví, jak jinak už by s nimi komunikovali.” (rozhovor č. 8)

Z posledního komentáře je pro mě již jistá neschopnost a rezignace ostatních spolužáků vidět již velmi otevřeně. Přestože se snažili navázat přátelské kontakty, tak se jim to opakovaně nedaří a oni tuto snahu, pokud nepřijde podpora nebo pomoc zvenčí, postupně vzdají.

2.4 Sociální vyčlenění jako přirozený jev

Určitou míru sociálního vyčlenění chápala jako přirozený proces ve skupině většina odpovídajících. Všímaní si odlišností a také vznik rysů skupiny (tedy vznik celého souboru pravidel chování akceptovatelných skupinou, která jsem zmiňovala v teoretické části), jsou podle nich přirozeným jevem ve skupině.

„Děti vnímají odlišnosti. Vnímají odlišnosti a pro ně není součástí skupiny, nebo někdo, kdo tam úplně nezapadá.“ (rozhovor č. 2)

„Myslím si, že na jednu stranu je to přirozený jev. Každá skupina má nějaké rysy. Jakmile je v ní jedinec, který se liší, něčím vyniká (ať už pozitivně, nebo negativně), tak na něj ta skupina reaguje.“ (rozhovor č.4)

Tuto schopnost skupiny vnímat jinakost a tím vyčleňovat jedince, kteří do skupiny „nezapadají“, však nevnímají všichni stejně. Někteří spojovali toto vyčlenění primárně s některými obdobími (vývojovými stádii). Čtvrtá respondentka také se zmiňuje o výskytu tohoto jevu v určitém věku žáků (bohužel nevysvětluje, zda v tomto období jde o prohloubení, vyvrcholení nebo začátek vyčleňování).⁹⁹

„Je to přirozený jev. Bývá to ve čtvrté a potom v šesté a sedmé třídě. Určitě to souvisí s vývojem a se zráním. S budováním pozice v kolektivu, budováním rolí ve třídě. A podobně.“

(rozhovor č. 6)

Naproti tomu další respondentka tuto situaci nespojovala s konkrétním ročníkem, ale vnímala ji jako stále přítomný jev.

„Já se domnívám, že nějaká míra vyčlenění je v každé třídě.“ (rozhovor č. 1)

V dalším rozhovoru se znovu opakovala zmínka o tvoření pozic ve skupině. Podle této psychologky je toto období, kdy k rozdělení rolí a pozic ve třídě dochází. Je to podle ní chvíle, kdy je potřeba takové dítě podpořit a pomoci mu. Její výrok chápu tak, že částečné vyčlenění chápe jako normální a stále přítomný jev. Jde hlavně o míru vyčlenění a schopnost dospělých s tímto postavením dobře pracovat. Tato školní psychologka tedy vnímá určitou míru vyloučení jako přirozenou a pokud se správně ošetří, za v podstatě neškodnou. Také zmiňuje, že k vzniku vyčlenění většinou dochází na začátku vzniku skupiny nebo třídy.

„Ono nějaký způsob vyčleňování, když se ta třída tvoří, tam je a pravděpodobně i bude. Dochází k tomu, když se ta skupina stratifikuje. Dá se to podpořit tak, aby ty děti nebyly ublíženy. Vždycky je někdo na okraji skupiny, ale dají se zapojit tak, aby fungovala.“

(rozhovor č. 7)

Z výroků respondentů bylo patrné, že chápou vyčleňování jako přirozený výsledek vzniku nové skupiny. Někteří jej považují za přirozený jev každé skupiny (jev související s hierarchií ve skupině) a při práci s ním jde o to, aby žák nezůstal úplně sám, nebo aby se předešlo takovému odsunutí, u kterého budou „ublíženy“. Ve zkratce jde tedy o to, udržet dítě v takové pozici, aby nebylo ve třídě úplně opuštěno.

⁹⁹ Zajímavé je, že ročníky které zmiňuje, nejsou (kromě šestého) obvyklé, ani pro odchod, či příchod nových žáků. Tento jev jsem předpokládala, že by obecně mohl být impulz k novému „přerozdělení“ rolí ve skupině.

3 Vztah školního psychologa s dalšími dospělými pečujícími o dítě

Další téma, které jsem v rozhovorech tématickou analýzou zachytila, jsem pojmenovala **Vztah školního psychologa s dalšími dospělými pečujícími o dítě**. Toto téma se také týká jedné z výzkumných otázek. Téma považuji za důležité, protože jsem přesvědčená, že vztah školního psychologa k učitelům, rodičům, ale také jeho postavení ve společnosti výrazně ovlivňuje možnosti jeho práce. Může jejich práci velmi snadno podpořit a nebo komplikovat.

3.1 Vztah školního psychologa a učitelů

Jeden z důležitých vztahů, který školní psycholog musí navázat, je s kolegy, se kterými pracuje na denním pořádku - tedy vztah s učiteli. Toto podtéma jsem přiřadila k tématu **Vztahu s dalšími dospělými pečujícími o děti**. Oblasti vztahu psychologů a učitelů jsem již mírně nastínila v teoretické části ve stati zabývající se školními psychology. Myslím si, že vztah s učiteli, řediteli, ale i rodiči (potažmo celou společností) má velký význam i pro vztah se studenty. Jsem přesvědčená, že to v jakém postavení je ve společnosti, ve škole a doma školní psycholog, silně ovlivní jeho/její možnosti práce ve škole. Samozřejmě v této práci je pouze pohled školních psychologů, přesto považuji jejich výroky k tomuto tématu za velmi podnětné. Chtěla bych se zaměřit na vztah školních psychologů k učitelům, tak jejich vzájemnou spolupráci.

Školní psychologové se na českých školách nevyskytují dlouho, a proto je zatím jejich pozice nepříliš jasná. Jsou stále částečně průkopníci a svou pozici a vztahy s učiteli si musí sami vymezit. Vzhledem k tomu, že naprostá většina dotazovaných pracovala na své pozici méně než dva roky, je tento jev u nich pravděpodobně ještě víc viditelný. Někteří z nich tento prostor pro možný vznik nedorozumění řešili hned na začátku svého vstupu do školy.

„Když jsem do školy nastoupila, tak jsem se snažila s učiteli navázat kontakt. S každým jsme se sešli a bavili jsme se o tom, co já dělám co jsem pro ně schopná udělat.“
(rozhovor č.1)

Všichni se zmiňovali o nevyužitých vztazích – tedy o učitelích, se kterými prakticky nepříjdou do kontaktu. Převážná většina z nich ale vlastně zmiňovala jako problematické, nebo spíš „nevyužité“ vztahy pouze s některými učiteli. U řádného respondenta nešlo o většinu vztahů. Nevnímali toto jako problém se všemi učiteli, ale pouze s vybranými jedinci.

Tímto problémem se zabývají s různou intenzitou, někteří nechávají iniciativu na učitelích, to ale v tomto případě souvisí také s velikostí dané školy.¹⁰⁰ V případě větší školy je také otázka, zda je nějaká dlouhodobější, konstantnější spolupráce úplně všech učitelů s psychologem možná. Myslím, že to také souvisí s rolí¹⁰¹ a možnostmi, které daný školní psycholog má.

„Nechávám to na nich. Někdo se přijde třeba jen poradit, když chce něco řešit sám. A potom, když by to byl větší problém, tak mě do toho vtáhnou také. Je to velká škola, takže to je ideální. Protože jinak musíme řešit, která třída to potřebuje nejvíc.“ (rozhovor č.5)

Na dalším úryvku je dobře vidět rozdíl mezi velkou a malou školou. V předchozí velké škole docházelo ke kontaktu převážně v případech, které to nejvíc potřebovaly. Na malé škole má podle výroků mých respondentů školní psycholog větší možnost působit více průběžně. Jak popisuje respondent v následujícím úryvku, je schopný více kontrolovat děti, které by se mohly dostat do obtížných situací.¹⁰²

„Vzhledem k tomu, že mám v databázi tento počet dětí, a škola, na které působím, je dost malá, tak se vždycky snažím průběžně konzultovat s učiteli, kteří ty problémové děti mají. Snažím se zjišťovat, co se děje, jestli se něco změnilo. Občas chodím na hospitace, občas si mě zavolají sami.“ (rozhovor č. 2)

Jedna z dotazovaných tento nedostatek kontaktu řeší nabídkou pravidelné supervize. V tomto případě sice sama tvrdí, že o ně není příliš velký zájem, ale sama si tento nezájem vysvětluje nedostatkem času učitelů. Pokud mají problémy, tak ji aktivně vyhledávají bez okolků. V této konkrétní škole se tedy školní psycholožka snaží vytvořit prostředí, ve kterém by bylo možné diskutovat i menší problém (což se nedaří), ale řešení velkých problémů se účastní.

„Připravujeme setkání, která nabízím už dva roky, taková supervizní setkání, ale zatím se to nedaří. Protože učitelé mají pocit, že na to nemají čas. A přijdou se poradit, jen když se děje něco individuálně jim.“ (rozhovor č.6)

Zajímavý byl také pohled jedné psycholožky, která vnímala u učitelů určitý pocit ohrožení z její strany. Jako důvody uvádí strach z jejího hodnocení nebo přílišného zásahu do jejich prostoru.

¹⁰⁰ Například na malých školách je tento kontakt mnohem intenzivnější, než na škole velké. Což je dobře vidět na dalším výňatku z 5. rozhovoru.

¹⁰¹ Tomuto tématu jsem se také podrobněji věnovala v teoretické části.

¹⁰² Myslím si, že díky tomu má větší pravděpodobnost zachytit problematickou situaci dřív než stihnou eskalovat.

„...učitelé si všechno rádi věci řeší sami a nechtějí k tomu nikoho jiného moc pouštět. Možná mají pocit, že budou nějak hodnocení, nebo že jim do jejich práce bude někdo mluvit.“ Nevztahovala jej ke všem učitelům, protože zároveň zmiňuje, že *„Oni ví, že kdykoli něco potřebují, tak můžou přijít a já jim můžu pomoci, nebo se nad tím tématem můžeme zamyslet.“* (rozhovor č.3)

I tato psycholožka funguje spíše jako pomoc při hašení vážných problémů.

Další psycholožka se zmiňuje o tom, že k jejímu kontaktu s učiteli dochází zcela přirozeně a učitelé ji aktivně sami vyhledávají.

„Moje práce s učiteli je dost intenzivní, protože školní psycholog je ve škole pro žáky, učitele a rodiče. Takže hodně. Hodně s nimi konzultuji. ... Takže když procházím školou, tak si po cestě většinou povídám s mnoha učiteli. Myslím, že mají velkou potřebu mi sdělit mnoho věcí a chtějí slyšet hned odpovědi.“ (rozhovor č. 4)

Také v dalších rozhovorech se respondenti zmiňovali o aktivitě učitelů.

3.2 Spolupráce školního psychologa a učitelů

Další podtéma, které jsem zařadila do tématu **Vztahu s dalšími dospělými pečujícími o děti**, jsem pojmenovala **Spolupráce školního psychologa a učitelů**. Toto téma se může v něčem překrývat s podtématem předchozím, přesto považuji za užitečné podívat se na obě témata odděleně. Myslím si, že je užitečné podívat se na tato témata zvlášť (pochopitelně s vědomím, že spolu úzce souvisí).

V prvním rozhovoru se školní psycholožka několikrát zmínila o své snaze navazovat s kolegy (učiteli) kontakt. Zpočátku se snažila vytvořit takové prostředí, aby za ní učitelé chodili s problémy. Přestože za ní osobně vždy s problémy nejdou osobně, má pocit, že se o situaci vždycky dozvídá. Zároveň pro mě (ale i pro psycholožku samotnou) nebylo nožné zjistit zda tomu tak opravdu je. Mluví také o dalších formách spolupráce – pedagogická rada, schůzky s metodičkou prevence.

„Já s žáky nejsem v každodenním kontaktu v hodinách. Proto jim říkám, že budu ráda, když za mnou přijdou s tím, že mají o někoho obavy. Nebo přijdou s tím, že se ve třídě něco děje a sami tomu nerozumí, jen vnímají, že je něco zvláštní.... Takže přichází se svými problémy a problémy, které mají ve třídě – když si něčeho všimnou. Nepřijdou vždycky, ale mám pocit, že se ke mně ta informace dostane jinak (skz pedagogickou radu, nebo jiné učitele). Také se scházíme s metodikem prevence, což je u nás ředitelka.“ (rozhovor č. 1)

Tento školní psycholog zmiňoval svou snahu udržet s učiteli kontakt, proto s učiteli sám aktivně vyhledává kontakt. S učiteli pracuje prostřednictvím hospitací. Jejich frekvenci určuje podle počtu dětí, které potřebují pomoc v konkrétní třídě.

„Mám kolegy, které si v tomhle trochu musím trochu vychovávat. Má ve třídě více problémových žáků a moje hospitace jsou u něj vlastně jednou za dva týdny. Takže u něj je to opravdu pravidelné.“ (rozhovor č.2)

Další výňatek je z osmého rozhovoru. Školní psycholožka zde popisuje spolupráci nejen s učiteli, ale také se zástupci z družiny. Jejich spolupráce probíhá formou porad, při kterých rozebírají aktuální problémy. Učitelé jsou podle jejích slov opravdu zvyklí spolupracovat. Zajímavé je, že se při tom, jak jsou všichni ve škole zvyklí na spolupráci, zmiňuje spolupráci jí a učitelů, ale i s dalšími kolegy a kolegyněmi (další učitelé, speciální pedagogové, později zmiňuje i kolegy z družiny). V této škole jde tedy pravděpodobně o celkové nastavení práce – problémy, ale i výuka zde probíhají více kolektivně a problémy se týkají všech dospělých, se kterými dítě přijde do styku.

„Oni jsou hodně přednastavení tomu pracovat ve spolupráci s psychologem, nebo s dalšími učiteli, speciálními pedagogy a tak dále. U nás to probíhá dobře v tom, že probíhá opravdu mnoho týmových porad, nebo sezení. Domlouváme příchod nových dětí a podobně. Jsou to setkání i v rámci družiny, což je velmi hezká spolupráce.“ (rozhovor č. 8)

Další výrok se týkal schopností učitelů vnímat sociální vyčleňování (souvisí tedy částečně i s dalším podtématem – Informovanosti a schopnosti učitelů pracovat se sociálním vyčleněním). Šestá respondentka zde popisuje situaci, kdy někteří učitelé neumí nebo nechtějí takové problémy dětí vnímat. V takovém případě se jí, jako školní psycholožce, bohužel nabízí pouze dvě možnosti – velmi opatrné rady, nebo přeřazení žáka do jiné třídy. Tuto situaci spojuje s pedagogy, kteří jsou příliš a jednostranně zaměřeni na výkon.

„Jsou takoví, u kterých vím, že nemá smysl to s nimi řešit, třeba je jen informuji, velmi jemně instruuji, ale vím, že větší změna nenastane. Tam se potom také snažíme to dítě přemístit do jiné třídy, když je tam ještě tato kombinace výkonové učitelky, která tyto věci neřeší.“ (rozhovor č. 6)

Další psycholožka se zmiňuje převážně o svém informování učitelů. Zároveň se také zmiňuje o neochotě učitelů, kteří s vyčleňováním neumí pracovat, učit se potřebné postupy (nebo schopnosti).

„Učitelé jsou zapojení a já je maximálně informuji o tom, co se děje.... Jsou učitelé, kteří s tím umí dobře pracovat. Oni umí ty děti na okraji vtáhnout. Jsou učitelé, kteří úplně ne. Ti ale většinou nemají zájem se to úplně učit.“ (rozhovor č. 7)

3.3 Informovanost a schopnosti učitelů pracovat se sociálním vyčleněním

Jako další podtéma jsem v rozhovorech tématickou analýzou odlišila další téma, které jsem pojmenovala **Informovanost a schopnosti učitelů pracovat se sociálním vyloučením**. Toto podtéma jsem zařadila pod téma **Vztah s dalšími dospělými pečujícími o děti**, protože si myslím, že znalosti a schopnosti učitelů v kterékoli řešené oblasti (v našem případě v oblasti sociálního vyčleňování) ovlivňuje také spolupráci a vztahy se školními psychology.

Dva psychologové hovořili o tom, že učitelé v jejich škole pracují s vyčleňováním. Jsou podle nich vůči němu všímaví a dokáží s tímto fenoménem pracovat. V prvním úryvku školní psycholog tento náhled propojuje také s tím, že jde o školu na vesnici a jako pozitivum v tomto případě chápe znalost prostředí a pozadí, ve kterém děti (a jejich rodiče) žijí. Učitelé tedy znají děti mimo školu, znají jejich rodiče. Toto jim dává možnost lépe dětem rozumět.

„Můžu mluvit jen za tu školu, kde momentálně působím. Řekl bych že dost dobře.... Mají praxi a ony ty děti i rodiče znají, protože to město je poměrně malé. Ono to ani není město, je to spíš vesnice. Takže vlastně poznají ty děti i mimo školu. Takže jsou jednak informované o těch jednotlivých dětech a i všeobecně myslím že celkem dobře.“ (rozhovor č. 2)

Další psycholožka na druhou stranu popisovala zabránění vyčleňování jako jednu z hlavních věcí, které podle ní učitelé (na škole kde pracuje) hlídají. Vyčlenění je podle ní velmi viditelné a zjevné. Zároveň má pocit, že učitelé méně pracují s empatií a bezpečností se třídě – což mi ale připadá jako mírný protimluv. Jsem totiž přesvědčená, že empatie a bezpečnost ve třídě jdou ruku v ruce se zdravou skupinou (tedy skupinou, ve které neprobíhá sociální vyloučení). Může tedy jít o pouze velmi výrazné a pro dospělé dobře viditelné projevy. (To by v tomto případě mohlo dávat smysl, také kvůli zmínce respondentky o tom, že jde o jev velmi snadno viditelný. Nebo by to také mohlo znamenat, že učitelé tyto projevy sice vnímají, jako v následujících výročích, ale neumí s nimi pracovat.) V takovém případě však mluvíme pouze o malém zlomku monitorovaných případů.

„Myslím že hodně, že o tom ví a že to sledují.... Ne vždycky umí podpořit tu třídu, aby to tak bylo. Ale myslím si, že si toho všímají. Je to zrovna takové jednoznačné. Je to to, na čem by v té třídě měli pracovat, aby tam byli všichni dohromady. Empatie k druhým, bezpečí ve třídě to už až tak moc nevnímají. Ale to, že je někdo vyčleněný, to je velmi viditelné.“ (rozhovor č. 3)

Podle dalších dvou respondentek učitelům chybí informace týkající se vyčleňování. V prvním případě se učitelé chodí informovat ke školní psycholožce. Jde tedy o situaci, kdy učitelé rozpoznají vyčleňování, chtějí s ním pracovat, ale neznají potřebné postupy.

„Tak si myslím, že asi s tím dělat něco chtějí, ale většinou nevědí co a jak postupovat. Nejsou na to vyškolení a nevědí. Schází jim informace. Ale hodně se chodí radit. Takže informovaní nejsou, ale snaží se informace získávat.“ (rozhovor č. 5)

V druhém případě mluví školní psycholožka o tom, že učitelé většinou s vyčleněním nepracují. Zmiňuje také, že školení, která někteří učitelé podstoupili, se týkala pouze jednotlivců. Tato školení jsou většinou dobrovolná (nebo si učitelé vybírají, na které školení půjdou), pokud tedy sociální vyčlenění nechápu jako problém,¹⁰³ je ještě nižší pravděpodobnost, že kurz věnující se tématu navštíví.

„Myslím, že nedostatečně. Nevím, jak to uchopit. Přála bych jim školení, které by na to cílilo. Ono jich je mnoho. Myslím, že by bylo dobře proškolení celou školu a nenabízet školení jen jednotlivým vyučujícím.... Ale myslím, že sami s tím vyčleněním většinou nepracují.“ (rozhovor č. 1)

Zbylí čtyři respondenti se shodovali na tom, že informace jsou k dispozici, ale je na každém učiteli, zda a jak je používá. V prvním příkladu je školní psycholožka, která je přesvědčená o tom, že jde pouze o míru ochoty učitelů tématem se zabývat – což propojuje s talenty, které daný učitel má. Přestože schopnost pracovat s vyčleněním propojuje s nadáním učitelů, upozorňuje na to, že i přesto jde stále také o jejich ochotu (tématu se věnovat).

„Jak kdo a jak kdo je ochoten to řešit.... každý ten učitel má jiný talent k tomu to řešit a ochotu taky teda no.“ (rozhovor č. 6)

Další výňatek jsem vybrala, protože dobře popisuje, jak nezáleží pouze na výše zmiňovaném talentu, ale také na znalostech. Psycholožka zde upozorňuje na rozdíly v informovanosti učitelů (současně také na rozdílnost v zájmu, nebo spíše nadšení pro jejich práci). Popisuje velký rozdíl mezi učiteli, kteří jsou opravdu dostatečně informovaní a vyškolení.¹⁰⁴

¹⁰³ O čemž už se několikrát někteří školní psychologové zmiňovali. Také se zmiňovali o neochotě některých učitelů zabývat se tématem.

¹⁰⁴ Což nás vrací k zpět návrhu školní psycholožky z prvního rozhovoru. Pokud by tedy alespoň jedním školením na toto téma prošla celá škola (jak tato psycholožka navrhovala), mohlo by to mít velmi výraznější vliv, než pouze jako školení pro jednotlivé učitele.

„To hodně záleží na individuálním rozvoji daného učitele. ...Někteří si ten seberozvoj zařizují, chodí na různé semináře a podobně. Díky tomu mají obrovský vědomostní základ. Někteří to mají více spíš jako práci, do které ráno jde a odpoledne odejde. Tam je ta vědomostní základna zkrátka menší.“ (rozhovor č. 8)

Poslední úryvek mě zaujal tím, že to byl jediný případ, kdy se některý respondent zmínil o tom, že se setkává s případy, kdy se tímto tématem učitelé zabývají příliš. Příliš ho zveličují a pravděpodobně tím i třídu zbytečně zatěžují (to že někteří učitelé nechápou vyčleňování jako důležitý problém, zmiňovali všichni dotázaní).

„Jak kdo. Někdo to trochu bagatelizuje, někdo to zase řeší moc.“ (rozhovor č. 7)

3.4 Vztah školního psychologa a rodičů

Další subtéma, které jsem zařadila do tématu **Vztahů školních psychologů s dalšími o dítě pečujícími dospělými**, je **Vztah školního psychologa a rodičů**. Psychologové se zmiňovali o kontaktu s rodiči. V podstatě všichni psychologové účastníci se mého výzkumu sdělovali, že s rodiči spolupracují. Přestože podle školních psychologů sociální vyčlenění nemůže vyřešit rodič, může pomoci.

„Sociální vyčlenění nemůže řešit rodič, protože do toho úplně nevidí.“ (rozhovor č. 3)

Z toho důvodu je často jejich spolupráce pouze informativního rázu, ale přesto se snaží udržet rodiče v kontaktu se situací ve škole.

„Ano, často. Já spolupracuji s rodiči v mnoha případech.“ (rozhovor č. 4)

Je zajímavé, že v některých případech s nimi nechtěli rodiče spolupracovat. U rodičů agresorů¹⁰⁵ je to pro mě pochopitelné, ale někdy s nimi nechtějí spolupracovat ani rodiče obětí. Toto téma jsem bohužel během rozhovorů opustila příliš brzy a myslím, že by rozhodně stálo za další zkoumání.

„To hodně záleží na tom, jak jsou rodiče ochotní spolupracovat. ... Ale když rodiče spolupracují, tak je to skvělé. Je to ta nejlepší varianta. Myslím, že je to asi polovina spolupracujících a polovina nespupracujících rodičů.“ (rozhovor č. 8)

¹⁰⁵ K tomuto tématu jedna školní psycholožka upozorňovala na nutnost schválení prevence od rodičů všech zúčastněných dětí. Rodiče agresorů však často nejsou ochotní toto povolení dát. *„Když se jedná o dítě, tak spolupracujeme s rodiči, minimálně je informujeme, že tam bude probíhat nějaký program, to musíme. Teď se řeší, jestli je nutné mít na každou aktivitu tohoto typu individuální souhlas s rodiči. Právě rodiče těch agresorů mívají tendenci ten souhlas nedat.“ (rozhovor č. 6.)*

V některých případech se sice rodiče snaží svému dítěti pomoci, ale z nějakého důvodu to nechtějí dělat s pomocí školního psychologa či školy (a hledají pomoc jinde) a situaci tím často spíš zhoršují. Napadá mě, že hledají pomoc jinde, protože školu a všechny zaměstnance můžou pokládat za ty, kteří selhali, když dopustili vyčleňování jejich dítěte.

„A rodiče s námi spolupracovat ani nechtěli. Takže místo toho, aby spolupracovali s námi, tak se snaží vymyslet jiné způsoby jak mu pomoci. A ještě to komplikuje konflikt mezi rodiči.“ (rozhovor č. 2)

Jako další problém vysvětlovali školní psychologové komunikaci s rodiči imigrantů. Tyto děti se z vyčlenění (které je v tomto případě částečně nevyhnutelné, kvůli snížené schopnosti komunikovat se spolužáky) postupně dostávají tím, že se naučí jazyk ostatních. Problém vnímají v tom, když se podle nich i rodiče dostatečně nesnaží jazykovou či kulturní bariéru překonávat. Nejde pouze o to, aby se rodiče naučili cizí jazyk, ale také aby podporovali dítě ve snaze zařadit se do skupiny.

„Tam to ale zase komplikuje rodina, protože má hrdou národní mentalitu. Takže se rodiče nesnaží toho žáka zapojit, ale tou výchovou ho ještě víc izolují.“ (rozhovor č. 2)

Také je podle nich těžké motivovat dítě k učení se novému jazyku, pokud rodiče tento náročný úkol doma dostatečně nepodporují a nemotivují.

„Nebo z odlišného kulturního prostředí, měli jsme jednu holčičku, Egyptanku a rodiče, kteří nerozumí česky a nehodlají se česky učit. To je pak velmi těžké to dítě začleňovat, když tam není žádná podpora z rodiny.“ (rozhovor č. 6)

Řekla bych tedy, že v některých případech školní psychologové rodiče pouze informují o dění ve škole. Pokud s nimi chtějí spolupracovat, tak však poměrně často naráží na neochotu rodičů něco dál aktivně podnikat, přestože jsou to často sami rodiče, kdo je na vznikající problém upozorní.

„Někdy je ta spolupráce skvělá, když potřebujeme, aby na něco dbali i doma. Někdy je to tak, že spolupráce neprobíhá vůbec. Rodiče nás jen informují, že dítě domů chodí s nějakým pocitem. Oni to chtějí řešit, ale aktivně se do toho procesu nezačlení. To je takové náročnější. Pokud se rodiče nechtějí podílet, tak se to snažíme podchytit alespoň ve škole.“ (rozhovor č. 8)

Všichni oslovení se snaží spolupracovat s rodiči. V některých případech, kdy rodiče podle jejich názoru nemají možnost situaci ovlivnit, je o dění alespoň informují. Pokud je potřeba spolupráce ze strany rodičů, pak záleží pouze na jejich ochotě spolupracovat. Všichni se zmiňovali o velkém přínosu a pomoci pro dítě, pokud takový přístup rodiče zaujmou.

4 Primární prevence

Preventivní programy probíhají na všech školách, na kterých pracují respondenti tohoto výzkumu. Jejich formy, jak už jsem se zmiňovala v teoretické části, se velmi liší. Jeden je veden přímo školní psycholožkou, další je veden psycholožkou a externím psychologem, ostatní (6) jsou vedeny externí firmou.

4.1 Načasování první prevence

Subtéma **Načasování první prevence** jsem zařadila do tématu **Primární Prevence**. Školní psychologové popisovali, kdy a jak je podle nich užitečné a efektivní zařadit prevenci. Všichni se shodovali v tom, že čím dříve proběhne první prevence, tím lépe.

„Samozřejmě že čím dřív se začne, tím lépe.“ (rozhovor č. 2)

Došlo také k propojení zařazení první prevence s dynamikou vznikající skupiny.

„Je tam obrovská možnost ovlivnit to, co se v té třídě bude dít dál. Ano, myslím si, že načasování prevence je důležité. Ale lepší nějaká a třeba pozdě než žádná.“ (rozhovor č. 1)

Další respondentka dokonce zmiňovala, že vzhledem k odchozím a přichozím žákům považuje za užitečné, zařadit primární prevenci na začátek školního roku dokonce každý školní rok.

„Letos jsme je dali hned od září, protože to má vliv na tu čerstvě vzniklou skupinu. Přijdou nové děti. K nám také hodně přestupují děti, takže to je pro ně důležité. Ty děti se vlastně přidávají do již vytvořené skupiny. Jsou tam vlastně nováčkem. Je potřeba je hodně podpořit. Když se to nevychytá na začátku, tak se ten problém může vrátit.“ (rozhovor č. 8)

Další psycholožka se zamýšlela nejen nad začátkem prevence, ale také její frekvencí. Její hodinové dotace chápe jako důležité, protože když je jich příliš, může dojít k přehlcení dětí.

„Myslím, že prevence má velký smysl. Zároveň si myslím, že se musí umět dělat dobře. Když jí je moc, tak se může stát, že to pro děti začne být otravné. Takže bych je úplně nepřehlcovala. Dala bych si záležet na tom, jak ji pojmout a jak často ji plánovat.“ (rozhovor č. 4)

Respondenti se shodovali na tom, že na výsledek prevence má zásadní vliv její načasování. O tomto načasování mluvili v souvislosti s provedením první prevence, ale také s frekvencí dalších hodin. Popisovali možnost přehlcení dětí prevencí a její následné nefunkčnosti (nedostatečné efektivnosti).

4.2 Aktuálnost (adresnost) prevence

O tomto tématu mluvily pouze tři školní psychologky, ale mě velice zaujalo. Proto jsem se rozhodla ho i přes nízkou četnost výskytu zařadit. Jde o téma **Aktuálnost tématu prevence**, které jsem zařadila pod téma **Primární prevence**. Tyto tři psychologky považují za důležité, aby se téma, které děti na primární prevenci probírají, týkalo aktuálních problémů, které ve třídě řeší. Preventivních programů se účastní (jedna ho vede, druhá je spíše pomocná síla). Snaží se téma přizpůsobit momentálním potřebám třídy (v jednom případě objednávkou vhodného programu). Ale také další respondentka zmiňovala, že je důležité, aby prevence nebyla vytržená z kontextu (bohužel z výroku není zjevné, zda jde o tematické vytržení, nebo o vytržení z kontextu prostředí konkrétní situaci odehrávající se v daném třídním kolektivu).

„Když to není vytrženo z kontextu, že jim jednou za půl roku přijde někdo udělat přednášku na dané téma.“ (rozhovor č. 4)

V prvním případě má respondentka možnost potkávat se s dětmi každý týden na 45 minut. Probírají různá témata primární prevence (zmiňovala například: drogy, poruchy příjmu potravy, vztahy,...). Primární prevenci tedy na této škole vede přímo školní psychologka. Takže má sice připravený program, ale upřednostňuje téma, které si žáci sami vyžádají jako potřebné.

“Takže pokaždé přicházím do třídy a mám připravený program, ale vždycky se jich ptám, jestli jako třída teď něco potřebují řešit.” (rozhovor č. 1)

S tím také souvisí její představa, jak vypadá dobrá prevence. Ta je podle ní taková, která se právě těmto aktuálním tématům věnuje.

“Všechny, které dobře nasednou na to, co ta třída zrovna řeší. Často jsou neúčinnější ta, o která si ta třída řekne.... Takže neúčinnější je podle mě to, co zrovna nasedne dobře na to, co zrovna řeší.” (rozhovor č. 1)

V druhém případě školní psychologka chápe jako důležité to, co třída potřebuje v daný čas, jaké téma je pro ni aktuální.

„O tom hodně mluvíme, co ta třída potřebuje v ten konkrétní čas.“ (rozhovor č. 5)

V třetím případě probíhají primární prevence v režii externího psychologa, který však spolupracuje se školní psychologkou. Psycholožka se jich vždy účastní.

“Ty programy se dělají tak, že nějakým způsobem pracují s aktuálním problémem.” (rozhovor č. 7)

Některé problémy, které ve skupině vznikají, se mohou týkat například skupinové dynamiky, nebo věku žáků. Taková témata je možné odhadnout bez znalosti třídy a trefit se do chvíle, kdy je třída opravdu řeší. Na druhou stranu flexibilita takto stavěných preventivních programů (kterých se účastní školní psycholog a snaží se s žáky pracovat na pro ně aktuálním tématu) má podle mě velkou výhodu. Pokud se povede a opravdu se pracuje s tématem, které děti zajímá a se kterým potřebují pomoci.

5 Intervence

Další téma, které jsem pomocí tématické analýzy zachytila, se týká zásahu do skupiny ve chvíli, kdy v ní již probíhá sociální exkluze. Pro jistotu ještě přidávám definici pojmu intervence. Intervence je „cílený, předem promyšlený zásah, zpravidla zaměřený na zmírnění tíživé osobní situace sledované osoby; jakýkoli postup nebo technika směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu“¹⁰⁶ Intervence probíhá ve chvíli, kdy již k nežádoucím jevům ve skupině začalo docházet. Důsledky její úspěšnosti, či neúspěšnosti mají vliv na život vyčleňovaného žáka, ale i celé skupiny.

5.1 Všimnutí si

První podtéma, které je zařazeno do tématu **Intervence** jsem identifikovala a pojmenovala podle nejčastěji používaných slov, tedy **Všimnutí si**. Jde o chvíli, kdy někdo zaznamená, že je dítě na okraji. Tyto tři respondenti se o tomto momentu zmiňovali jako o zásadním.

„Vlastně to, že si někdo všimne toho, že je vyčleňovaný. ... Tedy nejenom to, že si někdo všimne, ale to že s tím chce něco dělat.....pěstování všímavosti mezi žáky.“ (rozhovor č. 1)

Podle této psycholožky jde tedy při všimnutí si dítěte na okraji o jakýsi první stupeň pomoci, na který navazují další (snaha situaci změnit). Jako ty, kteří by si takových žáků měli všimnout, však nepopisuje pouze sebe a učitele, ale také žáky samotné. Tuto všímavost je podle ní mezi žáky potřeba pěstovat.

„Pozornost toho kolegy se musela přesunout k těm žákům, kteří začali být nezvladatelní. Takže si nevšiml žáka, který do té třídy vlastně nezapadl.“ (rozhovor č. 2)

V druhém příspěvku psycholog popisuje situaci, kdy k tomuto všimnutí si dlouhou dobu nedošlo. Rozptýlení učitele bylo tak velké, že si žáka nevšiml a byla pro něj potřeba pomoc zvenčí.

„Obecně bych řekla podpora a naslouchání. V tu chvíli ukázat tomu dítěti, že je tam někdo, kdo mu pomůže a kdo to vidí. To si myslím, že je častý problém. Dítě se s tou situací potýká a má pocit, že to nikdo nevidí a nikdo mu nepomůže.“ (rozhovor č. 4)

¹⁰⁶ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0. s. 239.

V tomto úryvku respondentka nepopisuje všimnutí si situace žáka jako pouze první stupeň pomoci, jako to bylo v prvním úryvku, ale pozitivní vliv rozšiřuje i na pomoc samotnou. Dítě se ve chvíli, kdy je sociálně vyčleněné, cítí samo, a proto může to, že někdo jeho situace vidí, mít velmi pozitivní vliv. Popisuje přechod od osamocené dítěte, které není vidět, k dítěti, které má někoho, kdo jej vnímá a pomůže mu. Tento přechod má podle ní pozitivní důsledky už sám o sobě.

5.2 Proces začleňování - načasování

Proces začleňování je dalším podtématem tématu **Intervence**. V tomto subtématu se dotazovaní zaměřovali jak na načasování, tak na způsob provedení.

„Protože když se to podchytí včas, ve chvíli kdy to dítě není ještě úplně zhroucené a má nějaké vnitřní zdroje na to to zvládnout, tak je to mnohem lepší... Myslím si, že když se to podchytí včas, tak se to dá relativně snadno zastavit. Ale když už se to rozjede, tak je velmi těžké s tím něco dělat.“ (rozhovor č. 4)

Jak zmiňuje takto psycholožka - při načasování se v podstatě shodovali v tom, že čím dříve, tím lépe.

„To je taky důležitý, jak je to v té třídě rozehrané, jaká tam je dynamika. Hodně o tom mluvíme, jestli je vhodné tam teď jít. Nebo jim dát čas.“ (rozhovor č. 5)

„Ne vždy je potřeba dávat tam prevenci hned první nebo druhý den. Je dobré nechat chvíli tu situaci “vydýchat”. ... Může to být až pátý, šestý den. Ty děti díky tomu taky získají odstup a celé se to zklidní.“ (rozhovor č. 7)

Pouze tyto dvě psycholožky se zmiňovaly o užitečnosti odložení zásahu. Popisují to jako užitečné pro získání odstupů k situaci. Předpokládají, že může dojít k uklidnění situace a vzniku již zmiňovaného odstupů.

5.3 Proces začleňování - forma

Při procesu zpětného začleňování dávali všichni důraz nejen na skupinu, také na vyčleněné dítě samotné. Kvůli jejich chápání tohoto jevu jako skupinového i jejich řešení často zahrnuje řešení v celé skupině. Nemusí k tomu však docházet vždy.

„Zaprvé snaha žáka o to se začlenit. Musí chtít on sám – nemůže čekat, že to za něj třída odpracuje. Nemůže čekat, že se řekne: „Děti všimněte si ho.“ a oni si toho budou všimnat. Musí tomu jít trochu naproti.“ (rozhovor č. 3)

Například v tomto výroku psychologka upozorňuje na častou nutnost práce dítěte samotného. Upozorňuje na to, že nejde pouze mluvit s dětmi o nezdravé atmosféře, která ve třídě nastala. Je podle ní potřeba práce jak se skupinou, tak s vyčleněným dítětem.

„Otevření toho tématu v dané třídě. Změna způsobu nahlédnutí na problém pro ostatní děti.... aby si uvědomily, že způsob, jakým se k tomu žák chová, není zdravý.“ (rozhovor č. 7)

Další psychologka se více zmiňovala o druhé straně problému – tedy o kolektivu. O potřebě upozornit ostatní děti na to, že si vytváří nezdravé prostředí.

„Určitě to musí být komplexní. Osvědčila se mi individuální práce s konkrétním dítětem, potom práce se třídou a učiteli, kteří přichází s tím kolektivem do styku a zařazení nějaké té primární nebo selektivní prevence od externího dodavatele, kde je zaručené ještě větší bezpečí, protože děti nemusí mít strach, že to co si tam řeknou, že by se nějakým způsobem proláklo do školy.“ (rozhovor č. 6)

Další psychologka upozorňuje na obě práce – s vyčleněným dítětem i zbytkem třídy. Také zmiňuje již dříve zmiňované výhody využití i v tomto případě externích pracovníků.

Všichni dotazovaní školní psychologové se shodovali na nutnosti pracovat se všemi zúčastněnými stranami. Někteří přidávali pozitiva využití externích pracovníků.

6 Diskuze

První otázkou mého výzkumu bylo, jak školní psychologové vnímají děti, které se dostávají na okraj kolektivu třídy. Z odpovědí respondentů výzkumu vyplývá, že se tito školní psychologové na děti, které jsou (nebo jim hrozí) sociálně vyčleněné, zaměřují. Takové děti se snaží ve třídě vyhledávat a pracovat s nimi. V rozhovorech často mluvili o nebezpečí a důsledcích zanedbání takové situace. Tyto děti chápali všichni respondenti jako ohrožené a chápali důsledky trvání takové situace jako velmi negativní a dlouhodobé. Zároveň, nebo lépe řečeno proto, vnímali nutnost a potřebnost další práce s nimi.

Dotazovaní školní psychologové byli dobře informovaní o tématu a jejich poznatky se shodovaly s poznatky z odborné literatury. Například důsledky takového prostředí nevztahovali pouze na oběť, ale na celou skupinu. Také bylo vidět, že jejich pozice na školách zatím není tak ustálená, jako například pozice učitelů. Jejich popisy práce nebyly zcela rozdílné, ale někteří z nich se například zabývají také zlepšováním kompetencí učitelů, jiní nikoli. Na zmiňované rozdíly, také může mít vliv klima školy, otevřenost a vzájemná důvěra zaměstnanců, vedení školy, či samotná osobnost školního psychologa a podobně. Také to mohou být důvody k poněkud odlišným popisům práce školních psychologů. Myslím si, že výzkum na téma současného postavení školních psychologů v Čechách, by mohl být velmi obohacující.

Druhou otázkou bylo, jak, podle školních psychologů, probíhají preventivní programy. Preventivní programy probíhají na všech školách, na kterých školní psychologové pracovali. Všichni dotazovaní chápali preventivní programy jako pomoc s velkým dosahem. Popisovali je jako možnost předejít negativním procesům ve skupině. V podstatě se o prevenci zmiňovali jako o možnosti ovlivnit některé procesy ve skupině (jedna psycholožka se o tom vyjádřila, jako o „obrovské možnosti ovlivnit to, co se v té třídě bude dít“¹⁰⁷). Všichni dotazovaní psychologové se shodovali na pravidle, čím dříve, tím lépe. První prevence by podle nich měla proběhnout co nejdříve. Jako pozitivní několik hodnotili i fakt, že si děti zvyknou na jejich přítomnost a způsob práce s nimi. Zvyšuje se také, podle dotazovaných školních psychologů, pravděpodobnost upozornění na sociální vyčlenění samotnými dětmi, protože mají ke školním psychologům důvěru a znají je. Jejich průběh i forma však byla, na různých školách různých školních psychologů, velmi různorodá. Od škol, které si objednávají externí firmy, přes externí pracovníky až po preventivní programy

¹⁰⁷ Rozhovor č.1

vedené přímo školním psychologem. Všichni oslovení psychologové, hodnotili formu provedení preventivních programů na jejich škole pozitivně, proto bych chápala jako pozitivní, že si o formě tohoto programu mohou školy rozhodovat. Také chápu jako pozitivní, že mají na výběr z mnoha variant, podle svých konkrétních potřeb. Tedy jednak velké množství organizací zabývajících se prevencí, možnost využít k prevenci pouze svého školního psychologa, či objednání pouze psychologa spolupracujícího se školním psychologem dané školy.

Jako poslední otázku jsem ve svém výzkumu zjišťovala, jak se školním psychologům na problému sociálního vyčlenění spolupracuje s ostatními dospělými pečujícími o děti. Ve vztahu a spolupráci s učiteli mluvili všichni účastníci tohoto výzkumu o dobré informovanosti učitelů, pokud mají učitelé o dané téma zájem. Pomyslně lze podle představ oslovených psychologů rozdělit učitele na takové, kteří se o téma zajímají. Ti se v něm dále vzdělávají, umí a chtějí s ním pracovat, zároveň v něm mají velký přehled. V jedné ze škol, na které dotazovaná školní psycholožka pracuje, dochází ke spolupráci jak učitelů, tak pracovníků v družině¹⁰⁸. Jde tedy také o celkové nastavení a klima školy. Naproti tomu druhá skupina, podle respondentů, toto téma nevnímá jako důležité, a proto v něm nemá dostatečné znalosti. U takových učitelů je podle dotazovaných školních psychologů velmi obtížné na problém upozornit. Jedna respondentka se zmiňovala dokonce o nutnosti někdy dítě přeložit do jiné třídy.

U rodičů je, podle výpovědi psychologů, spolupráce podobná, jako u učitelů. Někteří se školou a školními psychology jsou ochotní spolupracovat, což školní psychologové označovali za nejlepší variantu pro všechny zúčastněné. Někteří spolupracovat nechtějí. Jedna z dotazovaných psycholožek popisovala situaci, kdy rodiče sami školu upozorní na špatnou situaci svého dítěte, ale tím jejich aktivita končí. Domnívám se, že by takovým situacím mohla pomoci větší informovanost rodičů. Jako důvod občasné neochoty rodičů spolupracovat se školou na řešení sociálního vyčlenění mě napadá, že hledají pomoc jinde, protože školu a všechny zaměstnance můžou pokládat za ty, kteří selhali, když dopustili vyčleňování jejich dítěte.

Zaujala mě také poznámka jedné školní psycholožky¹⁰⁹, která poukázala na to, že u učitelů může dojít ve vztahu k sociálnímu vyčlenění ke dvěma extrémům, z nichž ani jeden nepovažovala za pozitivní. Zaprvé může dojít k zlehčování situace a nedostatečného

¹⁰⁸ Rozhovor č. 8

¹⁰⁹ Rozhovor č. 8

uvědomování si důsledků neřešení vzniklého jevu ve skupině. Na straně druhé chápala jako negativní i přílišnou přecitlivělost učitelů i na sebemenší, byť krátkodobé vyčlenění ze skupiny. Tato myšlenka mě zaujala, protože jsem předpokládala, že čím více se učitel o takové situace učitel zajímá, tím lépe.

Závěr

Tato práce se zaměřuje na děti vyčleněné z kolektivu ve třídě a pohledem školních psychologů na jejich situaci. Teoretickou část jsem rozdělila na tři okruhy. První se věnoval sociálnímu vyčlenění, druhý inkluzi a třetí prevenci a školním psychologům.

V první části jsem sociální vyčlenění uchopila jako jakýsi předstupeň šikany, v některých případech již jako nepřímou formu šikany. Tito vyčleňovaní žáci jsou často ostatními popisováni jako zvláštní nebo divní. Tento skupinový jev má velmi podobné dlouhodobé i krátkodobé důsledky na oběť jako šikana klasická. Jeho důsledky tedy mají vliv jak na oběť samotnou, tak na celou skupinu. Můžeme u tohoto skupinového jevu zpravidla rozpoznat stejné participanty jako u šikany přímé. Z těchto důvodů považuji za důležité tomuto jevu věnovat pozornost, ať už mluvíme o nepřímé formě šikany obecně nebo pouze o sociálním vyčlenění.

Inkluze, tedy druhé téma teoretické části této práce, je naprosto opačným procesem. Je to snaha o zařazení žáků do normálního života a normální skupiny. Inkluze může vést k zvýšení nebezpečí sociálního vyloučení pro inkludované žáky, protože jde o zahrnutí dětí do třídy dětí, které se zpravidla něčím liší. Z těchto důvodů je potřeba věnovat jim zvýšenou pozornost také v tomto ohledu.

Prevence a školní psychologové jsou velmi výrazní hráči při předcházení, případně i zákroku při sociálním vyčlenění. Může jít o silné hráče při práci proti těmto jevům. Výhoda přítomnosti školních psychologů na základních školách je nezpochybnitelná. Také u programů primární prevence z výzkumů vyplývá jejich jasná účinnost a užitečnost pro celou společnost. Oba tyto fenomény nejsou na půdě českého školství dlouho a je potřeba, aby si teprve konkrétněji vymezovaly pole působnosti.

Na téma přímé šikany vzniklo již mnoho akademických textů. V současné době jsou školy relativně dobře vybaveny na její zjištění a práci s ní. Proto si myslím, že je dobře, že se v poslední době pozornost začíná ubírat směrem k šikaně nepřímé (která podle mého pojetí v této práci často zahrnuje i sociální vyčlenění), protože tato forma šikany je pro učitele hůře rozpoznatelná a méně očividná. Přesto jsou její důsledky na skupinu i jednotlivce stejně závažné jako u šikany přímé.

Z praktické části této práce (potažmo z diskuze) vyplývá, že dotazovaní školní psychologové se cítí být velmi dobře informovaní o tématu sociálního vyčlenění. Bohužel se všichni s dětmi v takové situaci potkávají, ale podle jejich podrobných popisů řešení situací je zřejmé, že těmto dětem věnují velkou pozornost.

Všichni školní psychologové, kteří se zúčastnili výzkumu, chápou sociální vyčlenění jako skupinový jev. Tomuto chápání také odpovídá jejich řešení. Pracují tedy jak se skupinou, tak se samotným žákem. Jako velmi pomocný nástroj vůbec předcházejí vzniku situace, při které se dítě ocitne na okraji skupiny, zpravidla zmiňovali primární prevenci. Velmi pozitivně hodnotí, pokud s nimi jsou učitelé, rodiče a dítě ochotní spolupracovat. V případě spolupráce všech, vnímají svojí práci a pomoc dítěti jako mnohem efektivnější.

Hlavním limitem této práce je malý sledovaný vzorek. Jako další limit je možné chápat také použitou metodu (tematická analýza), kterému jsem se již věnovala v popisu výzkumné metody.

Všechna zkoumaná témata jsou na českém území relativně nová, a tak jim zatím nebylo věnováno mnoho akademických prací. To se týká, jak tématu sociálního vyčlenění, tak školních psychologů. Z toho důvodu je velmi mnoho možností pro další výzkumy. Téma sociálního vyčlenění by mohlo být zajímavé také z pohledu učitelů, zajímavý by byl také pohled rodičů vyčleňovaných dětí na spolupráci se školou. Také si myslím, že by bylo užitečné věnovat se postavení školních psychologů a to nejen ve škole, ale i ve vztahu k rodiči.

Seznam použité literatury

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf.

ATLAS, Rona S. a Debra J. PEPLER. Observations of Bullying in the Classroom. *The Journal of Educational Research*. 1998, **92**(2), 86-99. DOI: 10.1080/00220679809597580. ISSN 0022-0671. Dostupné také z:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220679809597580>.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. *Prevention of Bullying in Schools, Colleges, and Universities*. Washington, DC: www.aera.net, 2013. ISBN 978-0-935302-37-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.

Členění činností a poskytovaných školských poradenských služeb mezi PPP a SPC.

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2019-05-14]. Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/t/cleneni-cinnosti-a-poskytovanych-skolskych-poradenskych>.

DEWALL, C. Nathan, Jean M. TWENGE, Seth A. GITTER a kol. It's the thought that counts: The role of hostile cognition in shaping aggressive responses to social exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009, **96**(1), 45-59. DOI: 10.1037/a0013196. ISSN 1939-1315. Dostupné také z:

<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0013196>.

ESPELAGE, Dorothy L., Harold D. GREEN a Stanley WASSERMAN. Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New Directions for Child and*

Adolescent Development. 2007, **2007**(118), 61-75. DOI: 10.1002/cd.201. ISSN 15203247.

Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1002/cd.201>.

FANDREM, Hildegunn, Sigrun K. ERTESVÅG, Dagmar STROHMEIER a Erling ROLAND. Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway. *European Journal of Developmental Psychology*. 2010, **7**(4), 401-418. DOI: 10.1080/17405620802335075. ISSN 1740-5629. Dostupné také z:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405620802335075>.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, Vanda, Lea KVĚTOŇOVÁ a Iva STRNADOVÁ. Otázka připravenosti českých pedagogů na inkluzivní vzdělávání z pohledu hlavních aktérů vzdělávacího procesu na středních školách. In: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.*. Brno: Paido, 2010, s. 65-72. ISBN 978-80-7315-201-7.

HANÁKOVÁ, Adéla a Kateřina STEJSKALOVÁ. Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.

HAVLÍKOVÁ, Miluše a Michal KOLÁŘ. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR: Výzkumná studie MŠMT ČR*. Praha, 2001.

HAWKINS, D. Lynn, Debra J. PEPLER a Wendy M. CRAIG. Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*. 2001, **10**(4), 512-527. DOI:

10.1111/1467-9507.00178. ISSN 0961205X. Dostupné také z:

<http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9507.00178>

HORÁKOVÁ, Hana, Eva ČADOVÁ a Petr HANÁK, a kol. *Speciálněpedagogické centrum: Informační brožura o činnosti speciálně pedagogických center*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

HUBERTOVIČOVÁ, Lucie. Školní psycholog: jaký má význam pro školu?: kazuistiky z praxe. *Psychologie pro praxi*. Praha: Karolinum 2009-, 2014, **49**(1-2), 123-129. ISSN 1803-8670.

CHIFFRILLER, Sheila H., Kelsey A. KANGOS a Lisa MILONE. What Elementary Students Experience outside of the Classroom: Children's Responses to Social Exclusion. *Journal of School Counseling* [online]. 2015, **13**(1), 25 [cit. 2019-01-22]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051101>.

JANOŠOVÁ, Pavlína a Anna POSPÍŠILOVÁ. Zastánci šikanovaných žáků pomáhají zastavovat šikanu a zmírňovat její následky. *Prevence*. 2019, **7**(1), 13-16.

- JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, a kol. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. Šikanovaný žák a jeho zvládnání šikany. In: *Psychologie školní šikany*. Pardubice: Grada, 2016, s. 195-249. ISBN 978-80-247-2992-3.
- KOLLEROVÁ, Lenka. Skupina a šikana. In: *Psychologie školní šikany*. Pardubice: Grada, 2016, s. 295-306. ISBN 978-80-247-2992-3.
- Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017 [online]. , 533 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ, a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ a Lenka ČABLOVÁ. Minimální preventivní program školy. In: *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. České Budějovice: Tiskárna Protisk, 2012, s. 83-88. ISBN 978-80-87258-89-7.
- MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010, s. 13-28. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MIOVSKÝ, Michal. Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice. In: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010, s. 13-28. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- NEŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY a Hana PERNICOVÁ. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999.
- Věstník: ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky*. Praha: Sprint Servis, 2007, **LXIII**(11).
- OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, USA: Blackwell, c1993. ISBN 06-311-9241-7.

- PARK, Ji-Yeon. Negative emotion and purchase behavior following social exclusion. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*. 2017, **27**(2), 111-122. DOI: 10.1080/21639159.2016.1265319.
- PASTIERIKOVÁ, Lucia a Vojtěch REGEC. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In: *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 23-33. ISBN 978-80-244-4911-1.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Příloha č. 2.
- RYAN, Anne a Mandy MORGAN. Bullying in secondary schools: through a discursive lens. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*. 2011, **6**(1-2), 1-14. DOI: 10.1080/1177083X.2011.562905. ISSN 1177-083X. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1177083X.2011.562905>.
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SALMIVALLI, Christina. a kol. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. **Aggressive Behavior**, [online]. 1996, **22** (1), 1–15, [cit. 2019-4-25]. Dostupné z: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid,url&db=asn&AN=11977383&lang=cs&site=ehost-live>>.
- SALMIVALLI, Christina. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*. 2010, **15**(2), 112-120.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8545-8.
- ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Vzdělávání 2020* [online]. , 52 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf.
- Školská poradenská zařízení (ŠPZ). *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>.
- THORNBERG, Robert. *She's Weird!'- The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research*. 2011, **25**(4), 258-267. DOI: 10.1111/j.1099-

0860.2011.00374.x. ISSN 09510605. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>.

THORNBERG, Robert. *School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling*. 2015, **29**(4), 310-320. DOI: 10.1111/chso.12058. ISSN 09510605. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/chso.12058>.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, Marie. Poradenství v rámci školy. In: *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004, s. 176-183. ISBN 80-86633-23-3.

VÍTKOVÁ, Marie. Žáci se specifickou poruchou učení v poradenském systému. In: *Otázky speciálně pedagogického poradenství: Základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD, 2004, s. 183-190. ISBN 80-86633-23-3.

Vyhláška č.72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

ZÁBRODSKÁ, Kateřina. Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In: *Psychologie školní šikany*. Pardubice: Grada, 2016, s. 41-58. ISBN 978-80-247-2992-3.

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. *MŠMT* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/44243_1_1/.

Přílohy

Příloha č. 1

Otázky pro polostrukturovaný rozhovor se školními psychology.

Děti

Setkáváte se s dětmi, které jsou vyčleňovány z kolektivu?

Jak se o jejich situaci většinou dozvíte?

Jak často se s takovými dětmi setkáváte?

Jaké tyto děti jsou?

Je pro ně něco typické?

Dostávají se tyto děti do podobných situací i na jiných místech (například 1. při jiném typu výuky, 2. u jiných vyučujících, 3. v jiných skupinách mimo třídu třeba v odpoledních kroužcích, 4. ve školních klubech, 5. jinde?.)?

Jak si vysvětlujete vyčleňování ostatními žáky? Jak podle vás situace vypadá z jejich pohledu (z pohledu žáků, kteří vyčleňují jiné)?

Prevence

Jakých preventivních programů jste se zúčastnil/a?

Které považujete je za účinné? Nebo se vám osvědčily?

(pokud znají více než jeden) Jaké jsou v rozdíly v těchto organizacích?

Co podle vás nejvíc může pomoci k začlenění vyčleněného žáka?

Jaký vliv má načasování prevence? Jaký vliv má načasování již samotného zákroku proti vyčlenění?

Spolupráce

Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

Jak jsou z Vašeho pohledu o tématu informováni?

Jak vzniká plán postupu na pomoc vyčleňované/mu?

Kdo všechno se na něm spolupodílí?

Spolupracujete někdy i s rodiči? V jakých případech?

Inkluze

U kterých typů dětí s IVP se vám většinou daří začlenění do kolektivu?

U kterých je to větší problém?

Jsou poruchy u kterých je vyšší pravděpodobnost vyčleňování?

Jak si to vysvětlujete?

Co by na to mohlo mít vliv?

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu diplomové práce

Sociální exkluze ve školní třídě

(předpokládaný název)

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy. Diplomová práce je psána na oboru pedagogiky Bc. Darjou Jeništovou. Tato práce se zaměřuje na pohled školních psychologů na sociální vyloučení žáků ze třídy.

Pro účely analýzy nejsou důležité osobní údaje informátorů (jako je například jméno, bydliště či organizace, ve které jsou zaměstnaný/á). Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Jako dotazovaný/á máte právo kdykoli, tedy i v průběhu rozhovoru, od výzkumu odstoupit.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Darji Jeništové pro účely pouze výše popsaného výzkumného projektu.

V

Dne

Podpis dotazované/ho:

Podpis výzkumníka:

Příloha č. 3

Přepisy rozhovorů

1. ROZHOVOR (31.1.2019)

Setkáváte se s dětmi, které jsou vyčleňovány z kolektivu?

Myslím si, že ano.

Jak se o jejich situaci většinou dozvíte?

Dozvídám se o nich. Jednak pod mojí práci spadá primární prevence na škole, takže se o nich dozvídám tak, že to při různých aktivitách se třídou často vidím. To že se tam něco děje. Myslím si, že nejsem schopná zachytit všechno, ale hodně takových věcí si můžu všimnout. To je jeden způsob. Další způsob je, že se vlastně stane ten vyčleňovaný žák mým klientem. Ať už přes rodiče, ať už je to přes učitele, nebo ten žák přijde sám, nebo třeba spolužáci dají vědět – že se něco děje. Takže těch způsobů je spousta.

Hned na začátku jsem s učiteli hodně pracovala, aby když si všimnout toho že se něco děje přišli. Já s žáky nejsem v každodenním kontaktu v hodinách. Proto jim říkám, že budu ráda, když za mnou přijdou s tím, že mají o někoho obavy. Nebo přijdou s tím, že se ve třídě něco děje a sami tomu nerozumí, jen vnímají že je něco zvláštní.

Jak často se s takovými dětmi setkáváte?

To záleží na tom, jak definujeme sociální vyčlenění. Já se domnívám, že nějaká míra vyčlenění je v každé třídě. Pak je otázka co už chápeme jako sociální vyčlenění, jestli je to to, že ten žák je v té třídě je úplně sám a nikdo se s ním nebaví, nebo to že je z toho kolektivu vyčleněn dočasně na základě něčeho. Nebo že se sám vyčlení, protože to považuji za velmi důležité zmínit, k sociálnímu vyčlenění může dojít na základě toho, že u toho žáka propuká duševní onemocnění. Takže on se vyčlení sám. Začne se z toho kolektivu stahovat. To si myslím, že se může taky stát. I mě teď napadají konkrétní příklady toho, že se žák stahuje protože mu něco je. Snažím se to nekonkretizovat, ale napadají mě příklady.

Proto s žáky hodně pracuji na prevenci duševních onemocnění a o tom, jak pracovat o svoje duševní zdraví. Tedy jak předcházet propuknutí duševní choroby. Dalším důvodem může být, že už na základě samotné diagnózy se vyčlenění nabízí. Pracuji na osmiletém gymnáziu a chápu, že míra inkluze u nás je jinde než na klasické základní škole. Ale třeba poruchy autistického spektra - tam jsou problémy s porozuměním sociálním situacím, takže se může stát, že na základě toho že ten žák působí že je trochu jiný nebo divný. Zároveň ze strany toho žáka, který zároveň nechápe co se děje v té interakci se spolužáky, tak tam může

dojít k tomu k tomu že je najednou v té třídě sám. A není schopný bez pomoci navázat nějaký přátelský vztah.

Vlastně mi částečně odpovídáte na další otázku a to. Jaké tyto děti jsou? Je pro ně něco typické?

Myslím si že ne. Myslím si, že sociální vyčlenění vzniká na základě mnoha různých jevů. Může to být to, že v té třídě probíhá šikana a na základě té šikany je žák vyčleněn. Můžou být vyčlenění žáci z odlišného kulturního prostředí. Může k tomu dojít kvůli diagnóze. Může to být kvůli tomu, a v tomhle případě vnímám ze strany žáků velké obavy, že mají některou z poruch učení. Protože ve chvíli kdy třeba potřebují pomůcky nebo k nim učitelé přistupují trochu jinak, tak obava ze strany těchto žáků je velká. Oni se nechtějí lišit. Nechtějí úlevy a nechtějí být jiní. Takže si myslím, že to s tím může souviset. Vlastně se obávají, aniž by to měli zvědomělé, reakce ostatních žáků. Potom tedy už to zmíněné propukající duševní onemocnění. Ale může toho být opravdu spousta. Různé sociální poměry. Může to být to, že ten žák je opravdu trochu jiný (bez diagnózy) a pro ty žáky je prostě divný. Někdy to ti žáci naopak ustojí a mají to jako přednost.

Dostávají se tyto děti do podobných situací i na jiných místech (například 1. při jiném typu výuky, 2. u jiných vyučujících, 3. v jiných skupinách mimo třídu třeba v odpoledních kroužcích, 4. ve školních klubech, 5. jinde?..)?

To je znovu velmi individuální. Když má žák diagnózu aspergrova syndromu, tak k té patří obtíže v komunikaci. Takže v těchto případech určitě. Pro mě je to opravdu velmi těžká otázka, protože je pro mě velmi obsáhlá a mám pocit, že na některé projevy nebo žáky zapomínám. Třeba extrémně nadaní žáci mohou být vyčlenění. Nesetkala jsem se s tím, ale myslím si že se to taky může stát.

Jak si vysvětlujete vyčleňování ostatními žáky? Jak podle vás situace vypadá z jejich pohledu (z pohledu žáků, kteří vyčleňují jiné)?

Z jejich pohledu to může vypadat, že je divný a že se nemají o čem bavit. Může to být i třeba to že nenosí tak zajímavé oblečení jako oni. Nebo že nemá tak drahou elektroniku, myslím že to může být i na téhle základní úrovni. Nebo můžou vnímat, že se ten žák vyčleňuje od nich. A po prvotních snahách a záchranných akcích to vzdají. Nechají ho být.

Jakých preventivních programů jste se zúčastnil/a?

Jaké jsem vedla, nebo jakých jsem se účastnila?

Můžete zmínit obojí.

Já dělám prevenci. Pracuji se žáky hodně na tom co se jim děje ve třídě teď a tady. Takže pokaždé přicházím do třídy a mám připravený program, ale vždycky se jich ptám jestli jako třída teď něco potřebují řešit. Oni už to ode mě znají a ví, že to mají očekávat a že jim ten prostor dám. To je myslím úplný základ. Nejdřív začínáme kroužkem o tom jak se mají a nebo jak se měli. Většinou používám různé karetní obrázky. Dělán to jedna kvůli tomu, že já potřebuji vědět jak se mají ale i protože to někdy mezi sebou neví. Takže tohle je takový základ.

Potom přicházím s tématem. Např.: drogy, vztahy,... Některá témata mám maskovaná například prevence šikany se jmenuje přátelství. Jinak některá témata pojmenovávám pro sebe a jinak pro ně. Ještě to dělám u poruch příjmu potravy. U toho se bavíme o zdravém životním stylu. To jsou obecná témata, ale teď hodně dělám základy psychohygieny, emoce, různé relaxační techniky, práce se stresem. Snažím se jít hodně po tom co si myslím, že ta třída nebo škola potřebuje.

Používám hodně aktivit. Nikdy to není formou přednášky. A pokud si řeknou, že něco potřebují tak spolu pracujeme na tom, co potřebují. Co se jim děje s učiteli, ve třídě a tak dále.

Které považujete je za účinné? Nebo se vám osvědčily?

Všechny, které dobře nasednou na to, co ta třída zrovna řeší. Často jsou neúčinnější ta o která si ta třída řekne. Často stačí jen moderovat diskuzi, někdy odhalit co za tím problémem je. Oni často přijdou s nějakým tématem a dostaneme se k tomu, že řeší něco jiného. Za hlukem ve třídě může být téma vzájemného respektu. Neposlouchají jeden druhého a je to na vztahové úrovni mezi nimi. Takže nejúčinnější je podle mě to, co zrovna nasedne dobře na to co zrovna řeší.

Účastnila jste se někdy prevence vedené nějakou vnější organizací?

Zatím ne, ale já je vlastně do mé školy teď přináším. Pozvala jsem organizaci „Blázníš, no a?“ a ta by k nám měla během pár týdnů dorazit. A oni dělají šestihodinové workshopy na téma psychických onemocnění. Také pořádám různé besedy a odborníky. A samotná škola dělá v rámci projektového týdne. Tam jsem byla na náslechu. Plánuji to za půl roku.

Co podle vás nejvíc může pomoci k začlenění vyčleněného žáka?

Vlastně to, že si někdo všimne toho že je vyčleňovaný. Ať už je to učitel, výchovný poradce, školní psycholog. Tedy nejenom to, že si někdo všimne, ale to že s tím chce něco dělat. Většinou vyčleňování není téma samo o sobě. Myslím, že to jde v trsu s dalšími problémy. Může to být spojeno se šikanou, která může být spojena s nějakou slabinou toho

žáka. Ta tam samozřejmě být nemusí, ale může. Může být třeba úzkostný a proto se třeba nebrání.

Takže to že si někdo všimne, chce něco udělat a dobře rozklíčuje tu situaci a poskytne pomoc. Myslím si, že se to ale často ztratí bez povšimnutí. Myslím že zdaleka nevím o všech žácích, kteří jsou sociálně vyčleňováni. Přesto že s nimi velmi intenzivně pracuji, ale někteří z nich pro mě nejsou vidět.

Jaký vliv má načasování prevence?

Myslím že s tímto tématem ještě hodně souvisí to, že chystám seznamovací a stmelovací kurzy. Seznamovací probíhá když na to osmileté gymnázium nastupují. Je to čtyřdenní intenzivní kurz. Jde v něm primárně o to, aby se měli příležitost seznámit. Stmelovací je při nástupu do 5. ročníku, protože se jim často mění kolektivy, například dochází ke spojení tříd a podobně. Tam si myslím, že to načasování je nezbytně nutné. Je tam obrovská možnost ovlivnit to, co se v té třídě bude dít dál. Ano, myslím si, že načasování prevence je důležité. Ale lepší nějaká a třeba pozdě než žádná. Ale myslím si, že prevence není schopná obsáhnout všechno. Může to s něčím posunout, může vést k uvědomění si.

Taky používáme různé způsoby zjišťování toho, co se v té třídě děje. Teď nám například bude probíhat dotazníkové šetření. Myslím si, že asi nejde zachytit všechno. Zvlášť na velkých školách. Ve chvíli kdy je ve škole 500 žáků, tak není možné pracovat s každou třídou. Myslím že mluvím z pozice velkého luxusu, který je mi dopřáván. V naší škole je žákům věnovaná velká pozornost, což si myslím na běžných základních školách není standartní.

Jaký vliv má načasování již samotného zákroku proti vyčlenění?

To nevím. Napadá mě tolik různorodých příkladů, že to nedokážu říct.

Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

Když jsem do školy nastoupila, tak jsem se snažila s učiteli navázat kontakt. S každým jsme se sešli a bavili jsme se o tom, co já dělám co jsem pro ně schopná udělat. Zároveň jsem ten rozhovor trochu nechávala v jejich režii. To jsem dělala i se třídami. S učiteli funguje ta spolupráce tak, že já jsem tam pro ně v roli psychologa. Takže přichází se svými problémy a s problémy které mají ve třídě – když si něčeho všimnou. Ne vždycky přijdou, ale mám pocit že se ke mně ta informace dostane jinak. Skrz pedagogickou radu, nebo jiné učitele. Taky se scházíme s metodikem prevence, což je u nás ředitelka. Tam ta spolupráce taky funguje. Nechce se mi to hodnotit jako dobré nebo špatné. Myslím že se to vyvíjí. Taky jím říkám, co jsme dělali při prevenci. Samozřejmě nevynáším – musím zachovat tajemství, ale vědí co jsme dělali a jaká témata. Myslím, že se tím některá témata

ozřejmují už jen mým působením tam. Spousta učitelů je neuvěřitelně otevřených na sobě pracovat, někteří jsou na pokraji vyhoření, s některými o sobě moc nevíme. Je to hodně pestré.

Jak jsou z Vašeho pohledu o tématu informováni?

Myslím že nedostatečně. Nevím jak to uchopit. Přála bych jim školení, které by na to cílilo. Ono jich je mnoho. Myslím, že by bylo dobře proškolovat celou školu a nenabízet školení jen jednotlivým vyučujícím. Tak to většinou bývá. Ale myslím že sami s tím vyčleněním většinou nepracují. Možná by bylo dobré kdyby v kompetencích učitele bylo umět takovou situaci nějak ošetřit, ale vlastně nevím jestli to není moc velký nárok. Celé to záleží na tom, co by vlastně mělo spadat do práce učitele. A myslím že se to taky bude lišit u základní a středních škol. V první třídě je to jiné, když je tam učitel který má přehled, nebo když se jim na každou hodinu učitelé střídají. Je to o intenzitě kontaktu s tím jedním člověkem.

Jak vzniká plán postupu na pomoc vyčleňované/mu?

Individuálně. Váhám, kteří z žáků o které se starám do této kategorie ještě spadají. Kdyby to byla šikana, tak tam ta intervence probíhá velmi intenzivně a rázně. Hodně věcí se dá podchytit včas. Něco se děje a díky prevenci – pěstování všímavosti mezi žáky – se tomu dá předejít. Měli jsme jednu prevenci, která se jmenovala všímavost k druhým ve třídě. Posilovali jsme vztahy ve třídě. Tady si myslím, že to může být postup. Může jít třeba o žáka, který není vyloženě vyčlenění ale třeba to má těžší. Tak mnohdy stačí jen otevírat ta témata se třídou nepřímou. Podporovat vztahy a přijetí odlišností. Myslím, že často jde pracovat s celou skupinou. Někdy je potřeba pracovat s žákem a rodiči.

Kdo všechno se na něm spolupodílí?

To už jsem vlastně řekla.

Spolupracujete někdy i s rodiči? V jakých případech?

Je to různé. Někdy přijdou rodiče sami. Někdy je pošlou učitelé při třídních schůzkách. Někdy je kontaktuji sama.

U kterých je to větší problém?

U kterých typů dětí s IVP se vám většinou daří začlenění do kolektivu?

My nemáme hodně inkludovaných dětí. Máme žáky kteří mají odlišné vzdělávací potřeby, ale není jich tolik. Myslím že to není o poruše ale o práci. Jestli se na to přijde, jak se s tím pracuje, jestli spolupracuje třídní učitel. Je tam hodně proměňených.

Jsou poruchy u kterých je vyšší pravděpodobnost vyčleňování?

Hodně u poruch autistického spektra, protože tam se to vyloženě nabízí. Myslím že u jakýchkoli poruch. Protože se odlišují. Třeba když dítě špatně vidí a potřebuje se vídat na lidi při komunikaci z velmi malé vzdálenosti, aby vidělo jak se tváří. Když poruchy něco s sebou nesou.

U těch které se týkají komunikace. Nebo těch, které se týkají smyslů. Nebo dítě na vozičku. Jakékoli dítě, které se něčím liší má vyšší pravděpodobnost.

Jak si to vysvětlujete? Co by na to mohlo mít vliv?

Tím že jsme nějak nastavení vnímat jinakost. To že když je někdo ve třídě obézní, tak vyčnívá. Když se někdo uzavírá do sebe a sebepoškozuje se, tak něčím vyčnívá. To že nejde něčím s davem. Když dítě chodí do školy špinavé, protože mu rodiče neposkytují péči. Nebo týrané dítě. Nemusí to být porucha. Jde o to, že má něco jinak než ostatní a nemusí to být zjevné na pohled. To dítě se projevuje jinak a to může vést k sociálnímu vyloučení. Může ale nemusí.

2. ROZHOVOR (8.2.2019)

Setkáváte se s dětmi, které jsou vyčleňovány z kolektivu?

Občas.

Jak se o jejich situaci většinou dozvíte?

Většinou od třídních učitelů. Občas od rodiče nebo výchovného poradce, ale hlavně třídní učitelé.

Jak často se s takovými dětmi setkáváte?

Zatím, působím v této škole 2 roky, jsem se s tím setkal asi pětkrát nebo šestkrát.

Jaké tyto děti jsou?

V lepším případě v kolektivu alespoň částečně fungují. V horším případě nefungují vůbec. Jsou buď uzavřeni do sebe, nebo... vlastně většinou uzavřeni do sebe a nebo u nich jde o naprostou nespolupráci. Žijí si ve vlastním světě.

Ještě se vrátím k tomu počtu. Jaké procento vašich klientů řeší tento problém?

Pokud počítám i děti, které za mnou byly jen jednou, tak jde asi o 35 dětí. Takže je to menší část.

Je pro ně něco typické?

Většinou to, že je spolužáci vnímají jako outsidersy nebo jako někoho kdo nějak nezapadá do kolektivu. Nebo je vnímají jako úplné asociály, kteří se prostě jen vyskytli z ničeho nic. Moje kolegyně to popsala tak, že to pro ně nejsou spolužáci, ale spíš taková

zvířátka. Je to někdo na koho se jen divají, někdo kdo je pro ně jen takovou kuriozitou. Někdo divný.

Dostávají se tyto děti do podobných situací i na jiných místech (například 1. při jiném typu výuky, 2. u jiných vyučujících, 3. v jiných skupinách mimo třídu třeba v odpoledních kroužcích, 4. ve školních klubech, 5. jinde?.)?

No jestli v jiných skupinách mimo školu to nevím. A v jiných skupinách ve škole,... to nedokážu posoudit. Ale většinou, když jsem se setkal s vyčleňovaným dítětem, tak to platilo vlastně všude. Nebylo to vázáno k nějaké konkrétní skupině.

Jak si vysvětľujete vyčleňování ostatními žáky?

Může jít o děti ze sociálně slabšího prostředí. Když si vzpomenu, tak většina těch dětí, kterými jsem se zabýval byly právě ze sociálně slabého prostředí, taky často šlo o rozvedené rodiče. Poslední případ, který jsem měl, byl chlapec z druhého stupně. Jeho matka měla každé dítě s jiným mužem, takže to byl on a 3 nebo 4 další vlastně nevlastní sourozenci. Je to takové stigma. Děti to často vnímají tak, že: „tvoje máma má tvého bratra s jiným otcem.“ Nebo vy nemáte tohle a tamto. Jste chudí. Je to opravdu takové stigma – označování a nálepkování.

Jak podle vás situace vypadá z jejich pohledu (z pohledu žáků, kteří vyčleňují jiné)?

Myslím, že děti vnímají odlišnosti. Vnímají odlišnosti a pro ně není součástí skupiny, nebo někdo kdo tam úplně nezapadá. Může to být právě tím rozdílem v majetku, nebo třeba i v hygieně – zapáchá, nebo je neupravený.

Jakých preventivních programů jste se zúčastnil/a?

Preventivní programy neprobíhali ve všech případech, které jsem řešil. V jednom případě, který se týkal sociálního vyčlenění jsem se zúčastnil asi dvou nebo tří preventivních programů. Všechny se týkali jednoho žáka a probíhaly v rámci jednoho nebo dvou týdnů. Byl jsem tam já, kolegyně – metodička prevence, a celá třída. Klasicky. Komunitní kruh. V jednom případě byl přítomný třídní učitel a v druhém byla třídní učitelka metodička prevence, tak tam byla taky.

Které považujete je za účinné? Nebo se vám osvědčily?

Dá se říct že každý. V jednom případě dělal chybu i třídní učitel. Byl to chlap, ale nedokázal si prosadit autoritu. Nedokázal si dupnout a děti mu vlastně začaly skákat po hlavě. A ten žák, který se vyčleňoval se začal vyčleňovat ještě víc. Nebo možná spíš ten chaos, který měl kolega ve třídě spíš přehlušil toho vyčleňovaného žáka. Pozornost toho kolegy se musela přesunout k těm žákům, kteří začali být nezvladatelní. Takže si nevšiml žáka, který do té třídy vlastně nezapadl.

Já jsem byl vždycky jen jako pozorovatel. V podstatě šlo vždycky o práci v kruhu a byli tam nějaké společenské aktivity. V nich šlo o to rozdělit se do menších týmů a spolupracovat. Když šlo teda o spojení celého kolektivu, pokud šlo o toho vyčleněného žáka, tak ten se tam taky většinou nepřímou zapojoval.

Co podle vás nejvíc může pomoci k začlenění vyčleněného žáka?

Těžko říct že by tam byl jen jeden faktor. Myslím, že jich je mnohem víc. Jednak hraje roli přístup třídního učitele, jednak edukace dětí - s tím že se neukazuje na toho jednoho žáka, který je v úvozovkách ten problémový, ale řeší se třída jako celek. Protože jde o kolektiv a tak je důležité upevňování vzájemných vazeb. To nejvíc může pomoci tomu, aby si děti uvědomily že tahají za jeden provaz. A to i s tím žákem, který je vyčleňovaný. Není to zkrátka někdo odjinud, ale někdo kdo do té třídy patří, a ať je jakýkoli tak je také součástí toho kolektivu.

Zkrátka se to netýká toho žáka jako osamostatněného prvku, ale v rámci toho kolektivu kde je. Takže ne ty versus ostatní, ale ty a okolo tebe ti ostatní. Myslím že nejlepší cesta, je toho žáka postupně začleňovat. Aby na začátku i konci toho programu nebyl vnímán jako někdo mimo třídy, aby se současně pracovalo s ostatními. Proto jsem zastánce komunitní práce, práce v kruhu.

Jaký vliv má načasování prevence?

Samozřejmě že čím dřív se začne tím lépe. Čím dřív si učitel nebo školní psycholog všimne tím lépe. Zažil případ, kdy se to neřešilo roky a až potom co jsem do této třídy přišel, tak mi kolegyně řekla o tom žákovi. Měli žáka se kterým měli problém od prvního ročníku a byl už v páté třídě, takže v tomto případě jsem se snažil zachránit co se dalo. Ale když se na to přijde ve chvíli, kdy se to teprve tvoří, tak je větší šance to nějakým způsobem zachránit.

Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

No vlastně každodenně. Většinou když pracuji s nějakým dítětem, a teď mluvíme o individuálním případě ne o skupinových, snažím se do toho vždycky začlenit třídního učitele, to dítě a rodiče. Vzhledem k tomu, že mám v databázi tento počet dětí a škola na které působím je dost malá, tak se vždycky snažím průběžně konzultovat s učiteli kteří ty problémové děti mají. Snažím se zjišťovat co se děje, jestli se něco změnilo. Občas chodím na hospitace, občas si mě zavolají sami. Mám kolegy, které si v tomhle trochu musím trochu vychovávat. Má ve třídě více problémových žáků a moje hospitace jsou u něj vlastně jednou za dva týdny. Takže u něj je to opravdu pravidelné. U některých kolegů jsem jednou za půl roka.

Jak jsou z Vašeho pohledu o tématu informováni?

Můžu mluvit jen za tu školu, kde momentálně působím. Řekl bych že dost dobře. Máme tam výchovnou poradkyni, metodičku prevence obě si v té škole něco prožily. Mají praxi a ony ty děti i rodiče znají, protože to město je poměrně malé. Ono to ani není město, je to spíš vesnice. Takže vlastně poznají ty děti i mimo školu. Takže jsou jednak informované o těch jednotlivých dětech a i všeobecně myslím že celkem dobře.

Jak vzniká plán postupu na pomoc vyčleňované/mu?

Záleží to na konkrétním případě. Vždycky se do toho snažím zapojit výchovnou poradkyni, metodičku prevence, třídního učitele, sebe. Vždycky o tom informuji vedení. Pokud je situace závažná, tak ta frekvence setkávání je o dost výraznější. Samozřejmě chci aby o tom věděly všechny zainteresované strany. Potom samozřejmě spolupracujeme v rodiči. Pokud je potřeba tak se domluví i větší schůzka, za účasti všech. Ale ono to záleží na tom, v jakém stádiu to vyčleňování je. Jestli na to třeba nestačí dvě tři sezení a jeden komunitní kruh. Komunitní kruh jsem zažil už dvakrát. To byly opravdu případy, kdy se to už nedalo řešit jinak. Měl jsem například případ, kdy byla jedna žačka na druhém stupni vyčleňovaná, přece jen tam hrála roli puberta a změny v chování, sebepoškozování. Tam de fakto stačil jen jeden komunitní kruh. S tou žačkou jsme pracovali individuálně možná měsíc a půl. Potom jsem se průběžně informoval a ono se to ustálilo.

Kdo všechno se na něm spolupodílí?

Vždycky se do toho snažím zapojit výchovnou poradkyni, metodičku prevence, třídního učitele, sebe.

Spolupracujete někdy i s rodiči? V jakých případech?

Snažím se, ale někdy se stane, ale to se spíš týká jiných případů než vyčleňování, že rodič nejeví zájem. Ale co se týká vyčleňování, tak vždycky říkám, že spolupráce rodiče je v jeho vlastním zájmu. Myslím, že když se jedná o to, že někdo jeho dítě vnímá jako outsidera, tak si myslím, že je dobré kdyby se o to aspoň trochu zajímal.

U kterých dětí s IVP se vám většinou daří začlenění do kolektivu?

Tak to nemůžu posoudit, ale nevím jestli to úplně závisí na těch dětech. Poslední případ který se mi stal před necelým týdnem tam byl problém v rodičích. Zkusím to ozřejmit. Měl jsem jednoho žáka, který se silně navázal na žáka, který byl „třídní kápo“. A jeho ostatní vnímali jako outsidera, nebo podivína. On se před toho kápa snažil získat, nějaký sociální status. Jenže on mu vlastně zlomil srdce. Ten žák se z toho zhroutil. Takže teď se on už ani nechce začlenit. A Kápo o něj vůbec nejeví zájem. A Rodiče s námi spolupracovat ani nechtěli. Takže místo toho aby spolupracovali s námi, tak se snaží vymyslet jiné způsoby jak mu pomoci. A ještě to komplikuje konflikt mezi rodiči. Takže oni to přenášejí na toho

žáka a celé to padá na tom, že nám vlastně kazí veškerou snahu. Protože tím, že na něj přenášejí své problémy, tak on nevím jak má reagovat. Takže místo toho aby se s tím něco dělalo, tak se ten žák ještě víc izoluje.

Jestli tomu správně rozumím, tak říkáte, že se tyto problémy netýkají dětí s IVP?

Ano. Netýká se jich to úplně.

Jsou poruchy u kterých je vyšší pravděpodobnost vyčleňování?

Máme tam různé dys-poruchy, ale ty více méně dobře fungují. Děti si na to zvyknou. U nás se kolegové a kolegyně snaží učit děti, že ikdyž je to dys- tak je to vás spolužák. Ale případy kdy to bylo opravdu vážné s vyčleňováním, tak to byl případ který souvisel se sebepoškozováním. Ale ten se mi naštěstí povedlo vyřešit. Druhý případ ten už trvá mnoho let. Pak máme problém s národnostní menšinou. Tam to ale zase komplikuje rodina, protože má hrdou národní mentalitu. Takže se rodiče nesnaží toho žáka zapojit, ale tou výchovou ho ještě víc izolují. Další případ je žák, který se sám izoluje. Má nějaké problémy doma a podle toho co jsem zjistil jde možná o nějakou nevyřešenou, potlačenou agresi. Ale to nesouvisí přímo s poruchami učení.

3. ROZHOVOR (18.2.2019)

Setkáváte se s dětmi, které jsou vyčleňovány z kolektivu?

Ano. Určitě se s nimi setkávám.

Jak se o jejich situaci většinou dozvíte?

Většinou od třídních učitelů a nebo od rodičů, kteří si mě vyhledají.

Jak často se s takovými dětmi setkáváte?

Během mé práce?

Ano. Zajímalo by mě, jak velká část vámi řešených případů je sociální vyloučení?

To se velmi těžce odhaduje. Myslím že to není vysoké číslo. Záleží to na tom, jak definujeme sociální vyčlenění. Jde tedy primárně o děti ze sociálně znevýhodněných rodin a podobně?

Spíš mi jde o jejich začlenění do kolektivu třídy.

Tak to bude asi polovina dětí, které potkávám. Ale těžko se to odhaduje – spíš mezi 30%-40%.

Jaké tyto děti jsou?

Normální děti, které jen sociálně nejsou úplně zdatné, které se nedokážou vztahovat. Nedokáží komunikovat stylem, který je v té třídě běžný, nebo který jsou znevýhodnění jazykem nebo svou pasivitou.

Je pro ně něco typické?

Nedá se to zobecňovat. Každé je úplně jiné, ale většinou se nějakým způsobem odlišuje. Může to být jazykem, způsobem chování, nebo nějakou výraznou osobnostní charakteristikou.

Dostávají se tyto děti do podobných situací i na jiných místech (například 1. při jiném typu výuky, 2. u jiných vyučujících, 3. v jiných skupinách mimo třídu třeba v odpoledních kroužcích, 4. ve školních klubech, 5. jinde?..)?

Většinou ano. Ale není to pravidlo. Někdy mají problémy jen ve třídě a v jiných kroužcích je to úplně bez problémů. Mám tam i děti, které jsou na okraji jen ve své třídě a jinde takový problém nemají.

Jak si vysvětľujete vyčleňování ostatními žáky?

Nerozumí jejich chování a vyjadřování, nebo jejich osobnostnímu stylu. Jsou pro ně tolik odlišní, že ten zbytek s nimi nedokáže komunikovat.

Jak podle vás situace vypadá z jejich pohledu (z pohledu žáků, kteří vyčleňují jiné)?

Že je to dítě divné a není to pro ně atraktivní, tak se s nimi prostě nebudu bavit. Zajímají ho jiné věci, já tomu nerozumím, tak se s ním nemám o čem bavit. A děti to tak mají. Když se mají o čem bavit, tedy když je nezajímá to stejné, tak nemají zájem.

Jakých preventivních programů jste se zúčastnil/a?

Já dělám lektorku primární prevence. Také pracuji v křesťansko-psychologické poradně jako koordinátor prevence, takže preventivní programy jsou polovina mé práce. Chcete vědět jakou formu děláme?

Ano, určitě.

My máme takový dvouletý komplexní program. Chodíme každý půlrok do jedné třídy. Máme tak 4 témata, která probíráme. První téma takové obecně sebezpečovací, je to téma všeobecné primární prevence takže jedeme jen po povrchu. Nejdřív se s tou třídou seznamujeme a snažíme se na ně navázat a trochu je v té třídě propojit. Chceme aby se navzájem lépe poznali, ale také aby lépe poznali sami sebe. Druhé téma je vlastně prevence šikany, tedy podpora pozitivních vztahů v té třídě. A to si myslím, že se vztahuje v vašemu tématu. Pracujeme tam na toleranci odlišností, na empatii druhým a větší důvěře a pocitu bezpečí. Tomu předchází sociometrie, takže opravdu víme, kdo je ten vyčleňovaný. Podle toho potom stavíme program pro danou třídu. Třetí a čtvrtý blok je prevence závislosti a

prevence xenofobie, rasismu, rizikového sexuálního chování, podpora pozitivní hodnotové orientace – je to takový mix témat. Toho vašeho tématu se týká hlavně druhý blok a pokud je to někdo vyčleňovaný na základě národnosti nebo rasy pak i třetí blok.

Jde vlastně o 4 hodinový program. Potom ještě nabízíme individuální konzultace s žáky. Školy si mohou tento program objednat a zacílení témat je vlastně na nich.

Které považujete je za účinné? Nebo se vám osvědčily?

Já jsem vlastně jiné nezažila, takže nedokážu objektivně posoudit které jsou neúčinnější. Dělam ty programy o kterých jsem se zmiňovala a potom dělám u nás na škole, kde dělám školní psycholožku. Tam dělám svoje programy – na soudržnost třídy, pro větší začlenění a tak dále. Mám pocit, že když už někdo jde něco takového podpořit, tak to má vždycky úspěch. Na školách se to jinak běžně neděje. Učitelé na tom nepracují, nebo nepracují ale na takové věci už jim nezbyvá čas. Často nemají nápady nebo schopnosti k takové práci. Třídnické hodiny k takovým věcem nechtějí využívat. Tak mám pocit, že když někdo přijde a chce si jen povídat o tom, jak jim je a jak jim ve třídě je, tak je to vždycky prospěšné a efektivní.

(pokud znají více než jeden) Jaké jsou v rozdíly v těchto organizacích?

Asi to určitě dělá každý trochu jinak. Jak je zvyklý a jak už to má vyzkoušené. Přijdou mi dobré, ale nikdy jsem se s tím nesešla, organizace které zajišťují peer programy. Programy které v těch třídách dělají starší spolužáci, nebo děti které do té školy ještě chodí – takže nejsou věkově tak daleko. To mi přijde jako dobrý nápad. A možná i účinnější než programy vnějších odborníků.

Co podle vás nejvíc může pomoci k začlenění vyčleněného žáka?

Zprvú snaha žáka o to se začlenit. Musí chtít on sám – nemůže čekat že to za něj třída odpracuje. Nemůže čekat, že se řekne: „Děti všimněte si ho.“, a oni si toho budou všimnat. Musí tomu jít trochu naproti. Zadruhé je potřeba pracovat s tou třídou na tom, že jsme si všichni podobní, nebo že všichni máme plusy a mínusy a že tu třídu tvoří všichni dohromady. Jde o přijetí spoluodpovědnosti za to, co s tou třídou bude, jaké to tam bude a jestli se tam někdo bude cítit dobře, nebo vyčleněný nebo přijímaný.

Jaký vliv má načasování prevence?

Rozhodně velký. Když se začne řešit vyčlenění žáka, který je tam od první třídy a je od první třídy vyčleňovaný, až v páté třídě tak to je opravdu špatně. Je potřeba to řešit hned. Je potřeba pracovat na toleranci mnohem dřív. To má určitě velký vliv.

Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

Jako školní psycholožka jsem zaměstnanec školy, takže jsem jejich kolega. Mám k nim vlastně neustálý přístup. Oni ví, že kdykoli něco potřebují, tak můžou přijít a já jim můžu pomoci, nebo se nad tím tématem můžeme zamyslet. Ne všichni toho využívají. Mám pocit, že učitelé si všechno rádi věci řeší sami a nechtějí k tomu nikoho jiného moc pouštět. Možná mají pocit, že budou nějak hodnoceni, nebo že jim do jejich práce bude někdo mluvit. Ale když mají zájem, tak spolupracují moc hezky. Často tvoříme program primární prevence společně. Tvoříme ty cíle společně a potom se snažíme, aby ten program padl přesně té třídě. Což je skvělé, tak by to mělo být a pak je to radost s nimi spolupracovat.

Jak jsou z Vašeho pohledu o tématu informováni?

Myslím že hodně, že o tom ví a že to sledují. Mají zájem o to, aby třída byla soudržná a aby šlapala společně. Ne vždycky umí podpořit tu třídu, aby to tak bylo. Ale myslím si, že si toho všímají. Je to zrovna takové jednoznačné. Je to to na čem by v té třídě měli pracovat, aby tam byli všichni dohromady. Empatie k druhým, bezpečí ve třídě to už až tak moc nevnímají, Ale to že je někdo vyčleněný to je velmi viditelné.

Jak vzniká plán postupu na pomoc vyčleňované/mu?

Buď na tom pracuje učitel sám a já se o tom vůbec nedozvím, nebo spolupracujeme dohromady. Řeknou mi co se v té třídě děje, že si myslí že je v té třídě někdo kdo by potřeboval pomoci. Nebo že je potřeba v té třídě něco dělat – aby toho žáka víc přijímala, nebo aby tam byla lepší atmosféra. A potom připravujeme program s hrami, který podpoří ty problémy které je potřeba řešit. Díky tomu si ty děti začnou trochu uvědomovat, co by mohly dělat proto aby tam nikdo takový nebyl. Co by vlastně jim samotným pomohlo, aby se cítili dobře. A podpoří spoluzodpovědnost za dění v té třídě.

Kdo všechno se na něm spolupodílí?

Jak kdy. Ke mně se dostane jen zlomek případů – některé řeší učitelé sami. Někdy jsem tam zahrnutá i já.

Spolupracujete někdy i s rodiči? V jakých případech?

Asi ano, ale když nad tím teď tak přemýšlím, tak to asi musí být víc problémů. Myslím tím, že to musí být ještě další problém – třeba nějaká diagnóza, porucha chování, nebo nějaký další problém, který bych s nimi ještě mohla řešit. Sociální vyčlenění nemůže řešit rodič, protože do toho úplně nevidí.

U kterých dětí s IVP se vám většinou daří začlenění do kolektivu?

To vůbec neumím říct, nemám pocit že by se mi to už podařilo. (Zatím v této škole pracuji jen půl roku.) Zaprvé jsme nepracovali primárně na sociálním začlenění. Zadruhé za půl roky by jsme asi stejně ještě nic nezjistili.

Možná se zeptám jinak. Jsou nějaké poruchy, které k tomu mají lepší dispozici?

Určitě jemnější poruchy, které nejsou v tak závažné formě. Poruchy pozornosti nebo cizinci ve třídě, který se začlení vlastně sám tím, že začne mluvit česky a přijme tu kulturu.

Jsou poruchy u kterých je vyšší pravděpodobnost vyčleňování?

To si nejsem úplně jistá. Asi takové ty víc nepochopitelné poruchy, kterým děti nerozumí. Například autismus a takové poruchy. Ty kterým těžko rozumí.

4. ROZHOVOR (21.2.2019)

Setkáváte se s dětmi, které jsou vyčleňovány z kolektivu?

Ano, setkávám.

Jak se o jejich situaci většinou dozvíte?

To je různé. Buď přímo od těch dětí, které mě sami kontaktují a svěří se mi, nebo od rodičů, nebo od třídního učitele, nebo od spolužáků. Takže to spektrum je opravdu široké.

Jak často se s takovými dětmi setkáváte?

Těžko říct. Já bych řekla že docela často, ale je potřeba rozlišit, kdy je potřeba to řešit už v nějakém širším kontextu. Někdy to dítě přijde, že se cítí samo ve třídě, ale ukáže se že když na tom chvíli pracujeme spolu - sami dva, tak že to tak hrozné není. A že se ten problém dá zvládnout bez ostatních. Ale věci u kterých už je narušený celý kolektiv a už jde o nějakou šikanu, nebo opravdu ostrakizaci, tak to jsem řešila za rok a půl asi dvakrát.

Můžete mi říct, jak velké procento všech vašich případů to přibližně je?

Já pracuji na dvou základních školách. Jedna má cca 500 žáků a druhá je menší, asi 150 žáků. Na té větší jsem to tedy řešila dvakrát.

Kolik případů (obecně) za rok řešíte?

To je těžká otázka, protože náplň práce školního psychologa je velmi široká. Například přijde žák s tím že řeší problém, ale po čase se zjistí i další věci. Kdybych měla říct procenta... myslím, že je také potřeba rozlišit mezi tím, kdy je dítě vyčleněno z kolektivu a kdy se ve třídě necítí dobře. Ale řekla bych, že je to přibližně 30-40%.

Jaké tyto děti jsou?

Bavíme se tedy o dětech vyčleněných z kolektivu?

Ano.

Jsou zraněné, ublížené, nesebevědomé.

Je pro ně něco typické?

Podle mě je pro ně typické to, že se vždycky něčí trochu liší, a proto jsou vyčleněné.

Dostávají se tyto děti do podobných situací i na jiných místech (například 1. při jiném typu výuky, 2. u jiných vyučujících, 3. v jiných skupinách mimo třídu třeba v odpoledních kroužcích, 4. ve školních klubech, 5. jinde?.)?

Myslím si, že ano. Buď to dítě má samo o sobě nějaký problém a důsledek toho je, že je nepřijímáno, vyčleňováno. Proto se mu to děje všude. Nebo je to tak, že se mu to začne dít a tím jaký to má na něj dopad, sníží se mu sebevědomí a tak dále, tak se to pak začne promítat i do ostatních oblastí života. Ale ne vždycky. Podle mě může být dítě, které je nepřijímané v třídním kolektivu, ale na kroužku, kde se cítí dobře a jde mu to se cítí dobře. Ale myslím si, že se to prolíná.

Jak si vysvětlujete vyčleňování ostatními žáky?

Ptáte se na to, čím je to způsobené? Proč se to děje? Myslím si, že na jednu stranu je to přirozený jev. Každá skupina má nějaké rysy. Jakmile je v ní jedinec, který se liší, něčím vyniká (ať už pozitivně, nebo negativně), tak na něj ta skupina reaguje. Hodně záleží na tom, jak je ta třída složená, jaké jsou v ní děti, jaké je vedení učitele. Jde o velmi mnoho faktorů, které to ovlivňují. Myslím si, že je to přirozený jev, při kterém se slabší jedinec dostane do nevýhodné pozice. Je velmi důležité, kdy se to podchytí, kdy si toho třídní učitel všimne, kdy se to začne řešit a jak daleko to zajde.

Jak podle vás situace vypadá z jejich pohledu (z pohledu žáků, kteří vyčleňují jiné)?

Myslím si, že si to často neuvědomují. Často nedokáží rozeznat hranici mezi tím, kdy to je z jejich pohledu vtipné škádlení a sranda a kdy už to překračuje tu hranici. Tedy že někomu už opravdu ubližují. Protože nemají dost zkušeností a možná jim to ani dostatečně nebylo vysvětleno, kde je ta hranice. Kvůli tomu máme všechny preventivní programy. A zároveň si myslím, že to často způsobují děti, které mají sami problém. Třeba si tím někdy v minulosti prošly, a proto to teď dělají někomu jinému. Nebo jsou to jen výrazné osobnosti, které se na neúspěchu někoho potřebují vynést výš. Podle mě těch důvodů může být více. Myslím, že nejde o jediný vzorec, který by se opakoval.

Jakých preventivních programů jste se zúčastnil/a?

Já jsem se zúčastnila takového dlouhodobého školení, který se jmenuje „minimalizace šikany“. Je to kurz s Davidem Čápem, to mi opravdu dalo hodně. Bylo to dohromady asi šest dní. Byla to šikana uchopená za všech stran – od počátku, průběhu,

řešení, závěru. To mi dalo asi nejvíc, co se týče prevence. Potom máme seminář na třídnické hodiny, kterých jsem se také účastnila. Jde v něm o tom, jak vést třídnické hodiny, jak do toho zahrnovat prevenci. Pak jsem absolvovala ještě několik dalších seminářů na toto téma.

Já jsem dělala dobrovolníka v agentuře, která dělá adaptační kurzy pro základní a střední školy. To si myslím, že je taky moc dobrý způsob, jak stmelit kolektiv. Dá se tím také zabránit tomu, aby byl někdo vyčleněn.

Které považujete je za účinné? Nebo se vám osvědčily?

Pro mě osobně program na minimalizaci šikany. Jak z pohledu mě jako školního psychologa, ale myslím že i to že to absolvují pedagogové, pořádají to i pro celé pedagogické sbory. To má opravdu velký pozitivní dopad. Najednou dostanou návod na to, jak takové situace řešit.

Z pohledu dětí, co si myslím že pro ně je účinné, si myslím že je účinná dlouhodobá, navazující práce. Když to není vytržené z kontextu, že jim jednou za půl roku přijde někdo udělat přednášku na dané téma. Myslím, že je účinný dlouhodobý proces, například v rámci třídnických hodin. To si myslím, že má mnohem větší efekt.

(pokud znají více než jeden) Jaké jsou v rozdíly v těchto organizacích?

Jedna z mých škol spolupracuje s organizací Odysea, to je velmi dobrá organizace. Ta působí od nižších k vyšším ročníkům. Mají jasně nastavené programy, jde to poslopně. Vlastně ani nevím jestli mám další zkušenosti. Ještě s Magdalénou ops, ty dělají třídnické hodiny. Ale vlastně nevím, jestli je mezi nimi výrazný rozdíl.

Co podle vás nejvíc může pomoci k začlenění vyčleněného žáka?

Obecně bych řekla podpora a naslouchání. V tu chvíli ukázat tomu dítěti, že je tam někdo kdo mu pomůže a kdo to vidí. To si myslím, že je častý problém. Dítě se s tou situací potýká a má pocit, že to nikdo nevidí a nikdo mu nepomůže. Jsou tam velké pocity beznaděje. Ve chvíli kdy se toho někdo ujme a řekne mu, že mu že to bude dobré a že mu s tím pomůže. Tak tam začne spolupráce rodiny, školy, případně externího pracovníka, psychologa, tak to je podle mě to nejlepší.

Jaký vliv má načasování prevence?

Obrovský. Myslím, že prevence má velký smysl. Zároveň si myslím, že se musí umět dělat dobře. Když jí je moc, tak se může stát, že to pro děti začne být otravné. Takže bych je úplně nepřehlcovala. Dala bych si záležet na tom, jak ji pojmout a jak často jí plánovat. Ale myslím si, že význam má veliký.

Jaký vliv má načasování již samotného zákroku proti vyčlenění?

Také obrovský. Protože když se to podchytí včas, ve chvíli kdy to dítě není ještě úplně zhroucené a má nějaké vnitřní zdroje na to to zvládnout, tak je to mnohem lepší než když se začnou projevovat nějaké psychosomatické projevy. Řešila jsem jeden případ, který se nechal moc dlouho rozjet a dopadlo to tak, že tam byly velmi vážné psychosomatické problémy. A to už chvíle, kdy je velmi těžké s tím něco dělat. Myslím si, že když se to podchytí včas, tak se to dá relativně snadno zastavit. Ale když už se to rozjede, tak je velmi těžké s tím něco dělat.

Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

Moje práce s učiteli je dost intenzivní, protože školní psycholog je ve škole pro žáky, učitele a rodiče. Takže hodně. Hodně s nimi konzultuji. Ať už je to z jejich strany, že něco potřebují oni, nebo z mojí strany, když se jdu podívat do hodiny. Taky občas naplánuji třídnickou hodinu a učitele si vezmu na spolupráci. Takže když procházím školou, tak si po cestě většinou povídám s mnoha učiteli. Myslím, že mají velkou potřebu mi sdělit mnoho věci a chtějí slyšet hned odpovědi. To se mi stává opravdu často. Mám pocit, že když jdu z kabinetu do sborovny tak se po cestě bavím s polovinou pedagogického sboru.

Jak jsou z Vašeho pohledu o tématu informováni?

To je zajímavá otázka. Myslím si, že o tom nějaké povědomí mají. Vědí, že se to děje. Myslím si, že to nikdo záměrně nepodporuje, ale zároveň velká část pedagogů nemá nástroje a osvojené postupy, jak takové situace řešit. To někdy může být důvodem, že dělají, že to nevidí. Oni by to třeba chtěli řešit, ale neví jak. A pokud v té škole není nikdo, kdo by jim byl po ruce a nabídnul jim pomoc, tak to musí být opravdu těžké. Věřím tomu, že je mnoho škol, kde ti pedagogové na to vůbec nejsou vyškolení. Neprošli si semináři na toto téma. Myslím, že pro ně pak může být těžké i domyslet důsledky a závažnost té situace.

Jak vzniká plán postupu na pomoc vyčleňované/mu?

Neřekla bych, že je tady jednotný vzorec, nebo postup. Třeba u šikany jsou dány nějaké doporučené postupy – nejdřív se vyslechne oběť, potom svědci, na závěr agresor (i když já to jméno nemám moc ráda). Ale řekla bych že se to hodnotí jinak z mého pohledu a z pohledu pedagoga. Z mého pohledu je ideální postup, nejdřív vyslechnout člověka kterému se to děje. Zjistit co v tu chvíli potřebuje. Často se stane, že než se situace ošetří, tak ten žák zůstává doma. Když je to hodně vyhocené. Ale z mého pohledu se má hlavně pracovat s tím, komu se to děje. Potom tedy s někým zainteresovaným, ale ne vyloženě škodičem. Takže když jsou tam spolužáci, kteří to vidí ale vyloženě to sami nedělají. Ti se často dají přimět ke spolupráci. Nakonec čas s hlavním strůjcem toho, kdo to zapříčinil. Ještě je důležité začlenit rodinu. Jestli to vědí, jestli si toho všimli, jestli se jim dítě svěřilo. Jak dlouho se to

děje? Jestli se to dělo někdy předtím? Zároveň získat informace z pedagogického sboru. Jestli to v té třídě pozorují? Jak to vidí třídní učitel? Možná i zjistit, jestli se to děje v rámci mimoškolních aktivit. Vlastně zmapovat tu situaci co nejvíc to jde.

Kdo všechno se na něm spolupodílí? To jste teď vlastně řekla

Spolupracujete někdy i s rodiči? V jakých případech?

Ano, často. Já spolupracuji s rodiči v mnoha případech, které nesouvisí se sociálním vyčleňováním. Ale když už se mám držet tématu, tak je to většinou tak, že mě osloví rodiče. Protože se jim dítě doma svěřilo a že by to chtěli řešit a neví jak, takže se se mnou mohou poradit. Nebo za mnou přijde třídní s tím, že je oslovili rodiče. Nebo za mnou přijde to dítě a já po domluvě s ním kontaktuji rodiče a řešíme to.

Když já s tím dítětem chci nějak spolupracovat, tak musím mít podepsaný informovaný souhlas. Rodiče musí souhlasit s tím, že školní psycholog je do toho začleněn. Takže si s rodiči dáme schůzku a většinou se s dítětem domluvíme, že jim to společně řekneme.

U kterých typů dětí s IVP se vám většinou daří začlenění do kolektivu?

Jednoduší by bylo odpovědět nato, u kterých se to nedaří.

Tak klidně můžete. Je to další otázka. U kterých je to větší problém?

Nedaří se to u dětí, kde jsou projevy diagnózy jsou natolik odlišné normě, že ty děti to zkrátka neberou. Napadá mě teď příklad – těžké ADHD. Ty děti zkrátka nevydrží ve třídě celou vyučovací hodinu. Vydrží deset minut, potom začnou pobíhat po třídě a rušit ostatní. Proto mají asistenta pedagoga, který s nimi musí opustit třídu. V tu chvíli je velmi těžké to dítě začlenit, protože to dítě si to samo často neuvědomuje – vlivem své diagnózy. Také není v jeho možnostech situaci nějak ovlivnit, proto je velmi těžké s tím kolektivem pracovat. Řekla bych, že je důležité pracovat s tím kolektivem bez toho dítěte. Vysvětlit jim o co jde, proč se to děje, aby to ty děti pochopily.

Myslím že ty u kterých to jde jsou specifické poruchy učení. Ty si myslím, že ty děti po sociální stránce fungují a mají handicap v oblasti učení. Což si myslím, že se dá ostatním spolužákům docela hezky vysvětlit. To bych řekla že je zrovna v kompetenci školního psychologa, nastínit jim proč to tak to dítě má, z jakého důvodu má úlevy. Tam bych řekla že to není tak těžké.

Těžké jsou psychiatrické diagnózy. Teď jsem řešila dívku, v osmé třídě s panickou atakou. Ona odbíhá ze třídy, protože se začne klepat, slyšet hlasy a neví co má se sebou dělat. A ti spolužáci na to logicky reagují tak, že je divná. Nikdo tomu nerozumí. Nikdo neví co je panická ataka. Chodí k psychiatrovi, tak to je asi blázen. V tu chvíli kdy se tohle rozjede, tak

si myslím že je opravdu těžké ji znovu začlenit. Když si ostatní o ni udělají nějaký obrázek a ten učitel to třeba nepodpoří.

To je další faktor, který podle mě hraje roli. Velmi záleží na postoji pedagogů. Ve chvíli kdy to učitel umí dětem předat, vysvětlit a to dítě umí sám do toho kolektivu začleňovat, prostřednictvím aktivit a výuky, tak je to poměrně jednoduché. Ale setkávám se i s tím, že si ti učitelé ještě přísazují a ještě to podporují. Pak je to opravu složitá situace.

Jsou poruchy u kterých je vyšší pravděpodobnost vyčleňování?

Možná to budu trochu opakovat. Myslím si, že jsou to ty psychiatrické poruchy, kde to dítě nemá moc možnost se v tu chvíli ovládnout. Tím pádem to jeho vyzařování a jednání může působit natolik zvláště pro okolí, že se s tím nedá nic moc dělat. Potom bych řekla že hlavně poruchy, které mají dopad na sociální oblast. Pro mě právě ADHD a autismus. Tím že se zrušily speciální školy a i tyto diagnózy jsou začleňovány na běžné školy, nebyly na to připravené děti, nebyli na to vyškolení ani pedagogové. Takže se jim často stane že je jim oznámeno, že příští rok budou mít ve třídě dítě s autismem. Dostanou doporučení z pedagogické poradny a asistenta pedagoga, ale to je všechno. A ten pedagog často vůbec neví co je autismus, nevím jak s ním pracovat. A třeba až v průběhu roku jde na nějaké školení. Nebo si až v průběhu roku promluví se školní psychologem nebo speciálním pedagogem a zeptá se co má dělat. Ale není na to připravený dopředu.

Myslím že specifické poruchy učení, kterých je také hodně, se dají docela snadno zvládnout. Ale tyhle poruchy jsou horší.

Co by na to mohlo mít vliv?

Pozitivní vliv by na to mohlo mít to, investování do vzdělání pedagogů. Aby věděli, jak zacházet s takovými dětmi, co je pro ně důležité, jak změnit své výukové postupy a metody. Často také nadaní žáci jsou velký problém. Dostávají se do normálních škol, ale pedagogové vůbec nevědí co s nimi. Potom se označují za rušivé elementy ve třídě, jen proto že mají všechno hotové a nudí se. A proto chodí a dělají co nemají. Ale kdyby ten pedagog věděl jak se pracuje s nadanými dětmi a věděl co je potřeba aby udělal, tak by se to možná nedělo. Myslím, že se spustila inkluze, ale nikdo na to nebyl pořádně připravený. Možná kdyby se víc dopředu investovalo do pedagogů a jejich vzdělání. Tak by se tomu možná dalo zabránit.

5. ROZHOVOR (24.2.2019)

Setkáváte se s dětmi, které jsou vyčleňovány z kolektivu?

Ano, pravidelně. My jsme specifická škola, je sportovní a máme třídy kde jsou třeba jen dvě tři holky a ostatní jsou kluci. V té třídě je potom hodně fyzické síly a hodně temperamentu, takže se dost mydlí.

Jak se o jejich situaci většinou dozvíte?

Buď od třídního učitele, že se něco děje, od rodičů. Moje dítě je šikanované a následuje sáhodlouhý email, nebo mi volají. Jestli bych nemohla jít do třídy zjistit, co se tam děje. Případně dostanu vzkaz do schránky důvěry. Úplně čerstvá věc teď je, že děti napsaly petici, že nechtějí jednoho kluka ve třídě. A šli s tím za ředitelkou. Tak to jsme řešili. Nebo u nás je hodně kyberšikana. Zakládají si různé skupiny, kde je třeba celá třída proti jednomu.

Jak často se s takovými dětmi setkáváte?

Jeden žák ke mě dochází pravidelně, každý týden, jinak je to ve chvíli, kdy se objeví nějaký problém a když se zklidní, tak se objeví zas něco dalšího. Takže když je to k řešení, tak se s tím konkrétním dítětem a s tou třídou.

Jaké procento případů které řešíte jsou tohoto typu?

Teď po vánocích se toho objevilo hodně, máme hodně dětí. Asi na děti jde jaro, cítím z nich víc energie. Pořád se něco děje. Možná jak bylo pololetí, tak se soustředili na učení a teď jakoby to učení šlo zas mimo. Takže nám vylízájí na povrch problémy, které už tam byly. Procento, celkově. Třeba 20%. Pravidelně ke mě chodí asi 3-4 děti, které jsou na okraji nebo vyloučení.

Jaké tyto děti jsou?

To je individuální. Některé jsou velmi zakřiknuté. Něčím zvláštní. Nemají kamarády. Nebo naopak tam mám jednoho agresora. Který je arogantní, hodně nad věcí, má pocit, že má ve třídě dobré postavení, ale není to tak, oni ho nemají rádi v té třídě. Je to individuální. Nebo jednu holčičku vyčlenili na základě toho, že se jeví jako kluk. A ti kluci jí to dali sežrat.

Je pro ně něco typické?

Asi to, že jsou odlišní, že jsou jiní. Divní. Asociální. Introvertnější. Ale zas ne všichni. Ale asi ano, asi pro většinu z nich to platí.

Dostávají se tyto děti do podobných situací i na jiných místech (například 1. při jiném typu výuky, 2. u jiných vyučujících, 3. v jiných skupinách mimo třídu třeba v odpoledních kroužcích, 4. ve školních klubech, 5. jinde?.)?

Zdá se mi, že tyto děti nechodí do žádných kroužků. Jak nemají kamarády ve škole, tak je nemají ani mimo školu. Snažím se jim tedy nabízet nějaké zájmové skupiny. Ale moc to nevyužívají. Je to pro ně určitým společným rysem. Naopak pak jsou tam třeba fotbalisti nebo hokejisti, kteří si to kompenzují na fotbale a hokeji. Tam jsou mezi svýma.

Jak si vysvětlujete vyčleňování ostatními žáky?

Je to pro ně nějaký snadný terč. Je to někdo, kdo nemá obrané mechanismy. Nemá se jak bránit, nebo to neumí. A ty děti mu to potom dají sežrat. Když vidí ostatní to dělat, tak se přidávají.

Jak podle vás situace vypadá z jejich pohledu (z pohledu žáků, kteří vyčleňují jiné)?

Oni jsou z toho většinou nešťastní a chtějí s tím něco dělat. Ale nevědí jak.

Mám na mysli ten kolektiv.

Podle mě si to třeba třetina dětí vůbec neuvědomuje. Že tu sociální, emoční inteligenci mají jinou. Další třetina si na těchto dětech něco kompenzuje. Mají sami problémy a tak si je kompenzují na nějakém snadném terči. Například teď jak máme tu petici, tak některé děti ani nevěděly, co podepsaly. Ale podepsaly se. Takže ti aktivisti ten podpis od nich získaly, od takových dětí, co občas nevědí co dělají. A přidávají se k silnějším. Záleží na tom jestli je tam nějaký vůdce a jak je ten vůdce silný a oblíbený. Když tam tohle funguje, tak ty děti ho následují a to i když dělá kraviny, shazuje některé děti. Oni to chování odkoukávají. Zkouší, jestli jim to také projde.

Jakých preventivních programů jste se zúčastnil/a?

Já pracuji ještě pod poradnou a dělám lektora preventivních programů třetím rokem. Chodím po školách a lektorujeme. Když přijde někdo k nám, snažím se ho hodně zapojit, protože je skvělé, když s tou třídou pracuje někdo jiný než já. A já se můžu jen dívat, jak se děti projevují. To je pro mě nosné. Snažím se si vždycky udělat čas a jít se na tu třídu podívat. To člověk může hodně napozorovat. Vidí to s nadhledem. A jinak máme organizaci na první stupeň a druhou na druhý. Máme Proximu a Život bez závislostí. Máme dost programu pro děti. Pro jednu třídu jsme objednávali selektivní prevenci. Protože tam byl větší problém. Chodí k nám také jedna společnost. Ti to hrají jako divadlo a zapojují ten první stupeň. Tím prošly asi všechny třídy.

Které považujete za účinné? Nebo se vám osvědčily?

To je pro mě trochu těžké posoudit, protože jsem v pozici lektora. Ale budu se snažit. Mě přijde nejdůležitější udělat dobrou reflexi. Je skvělé, připravit si nějakou dobrou techniku, aby si to dítě zažilo, ale potom je potřeba udělat dobrou reflexi té aktivity, aby si to dítě uvědomilo, jaký cíl měla ta technika a si vyzkoušeli. Aby si to uvědomili a propojili. Protože když se udělá technika, bez pořádné reflexe, tak to dítě si z toho nic nevezme. Oni nadávají, že si o tom dlouho povídáme, že je to nebaví, ale když se to těch dětí nějak týká, tak ta reflexe je super a účinná. A vidím, jak jim to šrotuje, jak o tom přemýšlí. Myslím si, že ta nosnost je v té reflexi. Ne v samotné technice. A ještě mi přijde účinné, když tam není

jen jeden lektor, ale dva a dopomáhají si, doplňují se a vidí víc. Protože když tam je člověk sám na dvacet pět dětí, tak je to stresující a nestíhá si všimnout všeho a tak si myslím, že by měli chodit ve dvou. A na té reflexi to stojí, ať je organizace jakákoli, ale je to o lidech.

(pokud znají více než jeden) Jaké jsou v rozdíly v těchto organizacích?

Ano, třeba jestli přijde jeden nebo dva lektori, ale zažila jsem i tři. A potom v praxi. Je znát, kdo to dělá chvíli a je si nejistý, ale nevím, jestli to vidím jen já, tím že dělám lektora a tak jsem si tím prošla. Je vidět, jaký člověk se na to hodí, kterého ty děti berou a kdo je úplně mimo a přijde si to polohlasně odříkat a obě strany jsou nešťastné. Jak děti, tak lektori potom odchází znechucení. Přijde mi obecně, že je hodně náročné v dnešní době děti něčím zaujmout. Oni si neuvědomují, že to není samozřejmé. Co my by jsme za to dali, když jsme byli na gymplu, abychom se nemuseli učit, ale mohli se lépe poznat. Je to těžké v tomhle věku, třeba to zpětně ocení. Myslím si, že prevence je super, že jim to hodně dá. I když jsou to jen 4 hodiny třeba, tak alespoň tak. Jsou i programy na 6 nebo 2 hodiny. 2 je podle mě opravdu málo. To se nestihne nic udělat. Pak je to na práci učitele nebo psychologa. Je těžké udělat si čas na všechno a na všechny.

Co podle vás nejvíc může pomoci k začlenění vyčleněného žáka?

Podle mě nejvíce to, to otevřít. Ne úplně konkrétně, ony děti většinou vědí. A normálně při etice to přímo v té třídě otevřít. Nebo já dělám takovou super techniku, jmenuje se „výškovaná“ a je to o vyčlenění. Lektor musí znát třídu a vyberou se dvě děti které jsou vůdčí a ustojí to, /které nezažily vyčlenění/ a těm se dá na čelo nějaká značka, kterou nikdo jiný ve třídě nemá. Děti zavřou oči a dostanou barevné puntíky a oni bez mluvení se řadí do skupin podle stejného znamení. A pozoruje se jak se řadí. Na konci zbyde tedy pár dětí co stojí bokem. Zajímavé je že třeba někdy žlutá skupina přibere sluníčko a někdo s tím souhlasí a jiný ne. A pozorovat ty vyčleněné je zajímavé, protože jim to je nepříjemné. Nikam nepatří. A ta reflexe je skvělá. Když mluví o tom, jaké pro ně bylo být bokem. Že to nikdy nezažily. Bývají úplně vykolejení. A jaké bylo pro ostatní sledovat ty, kteří nikam nepatří a jsou sami. Je to pro starší děti. Pátá, šestá třída a výš, aby té reflexe byli schopni a zvládli to ustát. To dělám často. Nebo jiná technika. Jsme v kruhu a děti, které jsou vůdčí se mají dostat do toho kruhu z venku. A ten kruh má za úkol je nepustit mezi sebe. A opět, reflexe je to podstatný.

Jaký vliv má načasování prevence?

To taky dost velký a taky téma. O tom hodně mluvíme, co ta třída potřebuje v ten konkrétní čas.

S učitelem nebo s tou třídou?

S metodičkou prevence.

Jaký vliv má načasování již samotného zákroku proti vyčlenění?

To je taky důležitý, jak je to v té třídě rozehrané, jaká tam je dynamika. Hodně o tom mluvíme, jestli je vhodné tam teď jít. Nebo jim dát čas.

Není to tedy tak, že čím dřív tím líp?

To záleží třídu od třídy, co se tam děje. Prám se i toho dítěte, chceš, abychom to rozebírali v celé třídě. Nebo chceš jen konkrétní děti? Někdy řeknou, že já mám problém jen s tím a tím. Pak o tom mluvíme třeba jen v mé pracovně v menší skupině.

Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

To je těžké, protože když se něco děje, tak oni mi přeposílají maily od rodičů, nebo za mnou chodí se poradit co bychom mohli udělat pro třídu. Nebo žádají o program na téma, které sami neumí otevřít, ale vnímají ho jako potřebné. Nechávám to na nich. Někdo se přijde třeba jen poradit, když chce něco řešit sám. A potom, když by to byl větší problém, tak mě do toho vtáhnou také. Je to velká škola, takže to je ideální. Protože jinak musíme řešit, která třída to potřebuje nejvíc.

Jak jsou z Vašeho pohledu o tématu informováni?

Jak kteří. Záleží, co daný učitel se třídou dělá, Co s ní chce dělat. Někteří učitelé mi přijdou, že jim je jedno, co se tam děje. Oni je odučí to své, ale jaký je to kolektiv s tím pracovat neumí nebo ani nechtějí. I třídní učitelé. Teď jsem dala do sborovny třeba kroky, jak postupovat, když zjistí, že je někdo vyčleňovaný a docela si to rozebrali. Tak si myslím, že asi s tím dělat něco chtějí, ale většinou nevědí co a jak postupovat. Nejsou na to vyškoleni a nevědí. Schází jim informace. Ale hodně se chodí radit. Takže informovaní nejsou, ale snaží se informace získávat.

Jak vzniká plán postupu na pomoc vyčleňované/mu?

U nás na škole se dělají preventivní dotazníky. Něco jako sociometrie, ale je to dotazník na webu. Děti to vyplní a my s metodičkou prevence nad výsledky sedneme a zkoumáme a bavíme se o tam jak tam kdo vyjde a co kdo potřebuje. Pak to řešíme s učitelem, jestli to vnímá stejně.

Kdo všechno se na něm spolupodílí?

Já, metodička prevence, třídní učitel. Pokud je to velký problém, pak vtahujeme i rodiče.

Spolupracujete někdy i s rodiči? V jakých případech?

Ano hodně. Někdy jsou rodiče iniciátoři, když například objeví nějakou konverzaci a nejsou si jisti, jestli je to OK.

U kterých typů dětí s IVP se vám většinou daří začlenění do kolektivu?

To záleží i na tom, jak to dítě chce. Ale myslím, že se to docela daří. U nás jsou největším problémem děti z individuálním výchovným plánem. Ty nejde zařadit do kolektivu. Někdy to už je opravdu na školu pro děti s poruchami chování. Potom mám ještě kluka, který hrozně vykřikuje, všechny ruší a už to nedávají. Ani paní učitelka. To je těžký. Jemu to je jedno, je rád středem pozornosti. Pokud někdo má dyslexii, dysgrafii, nebo tak, to si myslím, že u nás není problém. I děti s asistenty. Máme aspergry, autisty a tam problém nevidím, třídy je berou hezky. Ale také záleží, jak se sejde kolektiv, a jak je vede učitel.

Třída s klukem s aspergrem má i dva kluky z Uzbekistánu, ta třída je fajn, Pak je tam holka se začínající poruchou osobnosti a jsou takový pestrý kolektiv a a vyčleňování tam není, i když by k tomu měli nejvíc předpokladů. Ten aspergr je slabší, je sociálně nezdatný, ale má tam skupinku kluků a celá třída ho bere. Ve třídě je asi 20 dětí. Na začátku byl problém, ale bere ho.

Třeba je jich tam tolik, že už to nejde.

U kterých je to větší problém?

Jsou poruchy u kterých je vyšší pravděpodobnost vyčleňování?

Poruchy chování.

Jak si to vysvětlujete?

Děti jsou nevychovaní, dělají bordel, ostatní z toho mají srandu ze začátku, ale časem jim to začne vadit a jsou otrávení a dávají jim to sežrat. Tyto děti by potřebovaly menší kolektivy

6. ROZHOVOR (20.3.2019)

Děti

Setkáváte se s dětmi, které jsou vyčleňovány z kolektivu?

Ano, setkávám.

Jak se o jejich situaci většinou dozvíte?

Často přijdou ty děti samy. Nebo mě upozorní rodiče nebo třídní učitelé.

Jak často se s takovými dětmi setkáváte?

Řekla bych, že to je jeden z nejčastějších problémů, se které na škole řeším. Je to třeba 30% případů.

Jaké tyto děti jsou?

Dost často jsou něčím výjimeční nebo odlišní, jiní. Bývají terčem posměchu nebo upozorňování na tu jinakost.

Je pro ně něco typické?

Dostávají se tyto děti do podobných situací i na jiných místech (například 1. při jiném typu výuky, 2. u jiných vyučujících, 3. v jiných skupinách mimo třídu třeba v odpoledních kroužcích, 4. ve školních klubech, 5. jinde?..)?

Já se setkávám s tím, že je to ve třídě. Ale většinou se problémy eskalují v družině, kde je volnější režim a ano u některých učitelů jsou ty problémy markantnější a u některých méně. Záleží na jejich zkušenosti. Někdy mají ty děti výhodu, že chodí do nějaké skupiny zájmové nebo i další, kde si ty problémy kompenzuje, pakliže je to skupina kde se hodnotí jiná kvalita, nebo mají stejné zájmy nebo to vedení je tam více prosociálně založené.

Jak si vysvětlujete vyčleňování ostatními žáky?

Je to přirozený jev. Bývá to ve čtvrté a potom v šesté a sedmé třídě. Určitě to souvisí s vývojem a se zráním. S budováním pozice v kolektivu, budováním rolí ve třídě. A podobně.

Jak podle vás situace vypadá z jejich pohledu (z pohledu žáků, kteří vyčleňují jiné)?

Často se ukáže, že oni sami mají doma nějaké problémy. Sami se cítí špatně. Tímto způsobem si tento pocit kompenzují.

Jakých preventivních programů jste se zúčastnil/a?

U nás probíhají pravidelné programy primární prevence od proximity sociále, což je neziskovka, která má zpravované programy. V nižších ročnících zaměřené na vztahy ve třídě a spolupráci v kolektivu. Ty jsou myslím úplně výborné. Pokud jde o větší problém, pak žádáme o selektivní prevenci. Většinou zase externí organizaci

Které považujete je za účinné? Nebo se vám osvědčily?

Právě s Proximou sociále máme dobré zkušenosti. Slyšela jsem že i křesťanské PPP mají dobré programy. Dobré preventivní programy v oblasti návykových látek, rizikového chování mají i další organizaci. Určitě jich je víc.

(pokud znají více než jeden) Jaké jsou v rozdíly v těchto organizacích?

Jsou různě zaměřené. Pro tento typ prevence jsme si vybrali tuto organizaci, protože nám přijde že ty programy mají dobře zpracované a navíc je tam u nich i dlouholetá dobrá zkušenost a i finanční otázka se s nimi dobře řeší. Buď sami mají granty nebo už mají tak dobrou pověst, že dostaneme příspěvek od města a podobně.

Co podle vás nejvíc může pomoci k začlenění vyčleněného žáka?

Určitě to musí být komplexní. Osvědčila se mi individuální práce s konkrétním dítětem, potom práce se třídou a učiteli, kteří přichází s tím kolektivem do styku a zařazení nějaké té primární nebo selektivní prevence od externího dodavatele, kde je zaručené ještě

větší bezpečí, protože děti nemusí mít strach, že to co si tam řeknou, že by se nějakým způsobem proláklo do školy. A když pracuji individuálně, tak pracuji i s rodiči a řešíme jestli ty problémy má i v jiných skupinách, jestli se něco neděje doma a pakliže ano, pak se snažíme pracovat i s tím, nebo doporučit další péči.

Jaký vliv má načasování prevence?

Velmi velký. Když se začne dokud ten problém není vyescalovaný, tak se vyhrocení může předejít. PP na vztahy jsou ve čtvrtých třídách, ale zralost těch dětí je vyšší a myslím si, že by u některých tříd mohlo hodně pomoci začít dříve. Používáme i jiná opatření. Když máme třídu kde je více agresorů nebo děti které vytvoří jádro které násobí ty účinky, tak po dohodě s vedením to třeba i roztrhneme do více paralelních tříd. Máme výhodu, že jsme velká škola.

Nejdřív komunikuji s obětí a pakliže kromě toho agresora je ve třídě dobře zakořeněný, tak se snažíme to dělat tak, že přesuneme agresora. Někdy to dítě samo tam vazby nemá a chce tu změnu. Pak volíme příznivý kolektiv, kde by mohl začít znova. Ale pakliže se tam utvoří tři čtyři děti které opravdu vytvoří gang, tak tam se snažíme to rozdělit. Rozhodně ano.

Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

Buď si mě učitelé sami vyhledají, ideálně přes email, ale často to tak není, často mě odchytávají různě na chodbě na obědě a pak se mnou ten problém proberu a domluvíme si schůzku nebo mě na něco jen upozorní a já jim většinou řeknu, aby mě kontaktovalo přímo to dítě nebo jeho rodiče. Dítě za mnou může přijít i samo. Chodím na pedagogické rady, tam mě také často kontaktují. Připravujeme setkání, která nabízím už dva roky, taková supervizní setkání, ale zatím se to nedaří. Protože učitelé mají pocit, že na to nemají čas. A přijdou se poradit jen když se děje něco individuálně jim.

Jak jsou z Vašeho pohledu o tématu informováni?

Jak kdo a jak kdo je ochoten to řešit. Jsou velké rozdíly mezi učiteli a jsou takoví, kteří k tomuto citliví vůbec nejsou, dost často jsou to letití učitelé a nebo mladí, kteří na to nejsou ze školy připraveni. Pak jsou vstřícnější a méně vstřícní. Jsou takoví, u kterých vím, že nemá smysl to s nimi řešit, třeba je jen informuji velmi jemně instruuji, ale vím, že větší změna nenastane. Tam se potom také snažíme to dítě přemístit do jiné třídy, když je tam ještě tato kombinace výkonové učitelky, která tyto věci neřeší. Nebo jsou učitelé, kteří to dělají sami přirozeně. A zase je jich celé spektrum od mladých až po staré. Kdy vlastně se třeba dva roky žádný problém neprojeví, a pak při přechodu třídy k jinému učiteli se to úplně rozhodí, protože prostě každý ten učitel má jiný talent k tomu to řešit a ochotu taky teda no.

Jak vzniká plán postupu na pomoc vyčleňované/mu?

To záleží na tom, jak se to dozvím, napřed přijde ta prvotní informace, pak se většinou jedná se zákonným zástupcem a dítětem, buď najednou, nebo zvlášť, to je po dohodě, jak si to přejí. Někdy přijde to dítě samo a já se s ním domluvím s tím, že budu potom informovat rodiče. Ale těm nikdy neříkám nic, na čem bychom se s tím dítětem nedomluvili. Snažím se nejednat za zády toho dítěte. Potom po dohodě s tím dítětem informuju třídní a další učitele a pak zvažuju další postup. Někdy jdu do třídy jen na pozorování na náslech a pak si sedneme s tou učitelkou a třeba s těma rodiči proberme, co jsem tam viděla. Konzultuju to v rámci školního poradenského pracoviště s výchovnou poradkyní s metodičkou prevence, podle toho, jak vážný problém to je. Pokud hodně tak pak i s vedením školy. Poté je-li potřeba tak se plánuje selektivní prevence, nebo pokud ten rok probíhá primární prevence, tak se ji snažíme uspíšit. Pakliže se to nějakou dobu neřeší nebo je tam výrazný agresor, tak se svolává výchovná komise, případně až třeba se střediskem výchovné péče, s OSPODem někdy i s policií, když to jde to extrému.

K té prevenci mě napadlo, jak jste zmiňovala organizaci, jak často to ty děti mají?

Já mám dojem, že to je jednou nebo dvakrát za půl roku. Oni mají vždycky téma příslušné k danému ročníku. Minimálně jednou za půl roku plus se ta témata probírají ještě v dalších předmětech.

Kdo všechno se na něm spolupodílí?

Spolupracujete někdy i s rodiči? V jakých případech?

Když se jedná o dítě, tak spolupracujeme s rodiči, minimálně je informujeme, že tam bude probíhat nějaký program, to musíme. Teď se řeší, jestli je nutné mít na každou aktivitu tohoto typu individuální souhlas s rodiči. Právě rodiče těch agresorů mívají tendenci ten souhlas nedat. Chceme, ale někdy se to dělá formou oznámení. Pakliže se to týká primární prevence, nebo mého vstupu do třídy, tak to není vždycky vyžadované, aby každý rodič dával souhlas s každou hodinou... Ono to není úplně jasné, o tom se vedou diskuze a skoro nikdo to neví, instituce vám to někdy vyčte, ale podklad to úplně nemá. Zákon s vyhláškou si trochu odporují. Mělo by se jednat se zákonným zástupcem každého, koho se problém týká nějakou formou. Může se to oznámit přes bakaláře, poznámkou v notýsku...

U kterých typů dětí s IVP se vám většinou daří začlenění do kolektivu?

U všech se to v zásadě daří. Máme děti s autismem i s psychiatrickými diagnózami. Jakmile tam je problematické chování, které ruší učitele i třídu, tak čím jsou ty problémy větší, tím hůř se začleňuje. Nepodařilo se mi začlenit holčičku s mentální retardací, lehce pod hranicí. Ona byla na hranici 70 bodů. Rodiče nerespektovali její handicap a dali ji do

běžné třídy. Ona to vůbec nezvládala i když měla asistentku, nějak tam byla, ale ty nůžky se rozevíraly opravdu hrozně rychle a tam jsem si opravdu velmi citlivě pracovat s rodiči, na jakou školu ji poslat. Oni na to vůbec nechtěli slyšet, nic, až v momentě, kdy se ta holčička začala sebepoškozovat, tak jim došlo, že je potřeba s tím něco dělat a slyšeli alespoň na alternativu, waldorfskou školu. Někdy je to proč se to dítě nedaří začlenit, anebo to není dobrý kvůli tomu kolektivu, že by byl tak rušený, že by tím trpěl. Když by tam například někdo permanentně řval, nadával, mlátil je... Takové dítě, když potom většinu času s asistentem tráví mimo třídu, tak to taky není dobrý, to pak neplní funkci. Potom naopak v případě, kdy to dítě není natolik hloupé, aby si neuvědomovalo, že opravdu je někde jinde a bylo tam nešťastné a trápí se. Potom psychiatrické diagnózy, které nejsou ADHD které není kontrolované léky, rodiče například nesouhlasí a ti dítě si nemůže pomoci a ty projevy jsou takové, že to nejde.

Jsou poruchy u kterých je vyšší pravděpodobnost vyčleňování?

Jasně, ještě mě napadá, když to dítě je z hodně slabého sociálního prostředí. Třeba když zapáchá a je nepříjemné ostatním. Nebo z odlišného kulturního prostředí, měli jsme jednu holčičku, Egyptanku a rodiče, kteří nerozumí česky a nehodlají se česky učit. To je pak velmi těžké to dítě začleňovat, když tam není žádná podpora z rodiny. To dítě nerozumí ani slovo a je tam úplně zbytečně a když k tomu má ještě autismus tak to pak jsou děti, které tam až tak nevadí, ale je to úplně k ničemu. To se týká i poruch chování, záškoláctví.

7. ROZHOVOR (25.3.2019)

Setkáváte se s dětmi, které jsou vyčleňovány z kolektivu?

Setkávám se s dětmi, které jsou vyčleňované z kolektivu.

Jak se o jejich situaci většinou dozvíte?

Buď mě o tom informují rodiče těch dětí, nebo mě o tom informují učitelé nebo mi o tom řeknou samy ty děti. Někdy mi to řekne někdo jiný, děti z jiných tříd. Že přijdou říct, když vidí způsob chování, který se jim nelíbí vůči někomu ze školy a neví jak to řešit, to je časté, tak to přijdou říct mně. Nebo někdo z vedení školy.

Jak často se s takovými dětmi setkáváte?

Já úplně nevím, jestli to jde kvantifikovat. Je to klient, který se dostává na konzultaci relativně často, protože je to nějakým způsobem ohrožené. Myslím si, že asi polovina mých dětí jsou děti, které jsou nějakým způsobem nevím jestli se dá vždy mluvit o vyčleňování, ale mají problém v sociálních vztazích se svými spolužáky. Takže ano, je to často. Nebo to dítě má více obtíží a jedna z nich je to, že mu to úplně nejde v těch vztazích ve třídě.

Jaké tyto děti jsou?

Různé, většinou něčím specifické. Někdy možná přecitlivělé ve svém vnímání, často nemají dobré sociální dovednosti, nedaří se jim dobře vyhodnotit situaci a adaptovat se na ni. Těžko se mi říká jací jsou, protože jsou různí, ale jednotící prvek je to, že se jim nedaří v sociálních vztazích a oni se to musí učit. Hodně často to neumí, a občas to část té třídy to využije, nebo to probíhá v rámci proměn sociálních struktur ve třídě a oni se v tom dostanou na okraj a neumí se v té sociální struktuře dostat na místo, které by bylo snadnější. Neumí si hledat kamarády. Je to časté.

Je pro ně něco typické?

Neřekla bych, že je pro ně něco typické, ale ty věci které jsem zmínila jsou u nich časté.

Dostávají se tyto děti do podobných situací i na jiných místech (například 1. při jiném typu výuky, 2. u jiných vyučujících, 3. v jiných skupinách mimo třídu třeba v odpoledních kroužcích, 4. ve školních klubech, 5. jinde?.)?

Já s tím klientem a jeho rodinou pracuji tak, aby našli místo, kde to bude fungovat. Oni většinou nechodí na kroužky, ale já to po nich chci, aby chodili. Hledáme společně s rodinou takový kroužek, aby tam to dítě uspělo. Protože to, že se to dítě nebude vystavovat sociálním interakcím, pak se ta situace zhoršuje. Většinou se jim nedaří na více místech a pak jsou ti, kterým to nejde s nějakým učitelem, nebo jim to nejde s jedním a jiný učitel řekne, že je bezvadný, nebo jsou děti, kterým pomůže přestup. To je těžké zobecňovat

Jak si vysvětľujete vyčleňování ostatními žáky? Jak podle vás situace vypadá z jejich pohledu (z pohledu žáků, kteří vyčleňují jiné)?

Protože jim to dítě z nějakého důvodu není sympatické. Nemají důvod se s ním kamarádit. Taky se nekamarádíme se všema. A ty děti často ještě nedošly do toho morálního stupně vývoje, kdy by potřebovali někoho zachraňovat. To se vyvine až později. Takové ty holky záchranářky, které se kamarádí s tím utlačovaným, protože je utlačovaný. To se stává a objevuje, ale až později, na prvním stupni úplně minimálně.

Takže oni to vidí tak – je divnej, je zlej, často to takhle interpretují, zlobí, ruší nás, nemáme ho rádi.

Jakých preventivních programů jste se zúčastnil/a?

Máme pravidelné preventivní programy, systém preventivní péče s dětmi, kterého se účastním já a potom se ho účastní externista - kolega. To je velmi funkční, protože on nepracuje v systému vztahů a zase ty děti tolik nezná, což je výhoda a zvlášť když

spolupracuje se mnou, která ty děti hodně znám. On ty programy více vede, já jsem takový kontra. On se věnuje skupinové práci a já s nimi pracuji individuálně.

Které považujete je za účinné? Nebo se vám osvědčily?

Ty programy se dělají tak, že jsou nějakým způsobem pracují s aktuálním problémem. Buď jsou vyloženě preventivní, když se v té třídě nic neděje. Anebo jsou to ty indikované, takže víme, že se v té třídě něco děje a že je potřeba to s těma dětma nějak otevřít. Přijde mi spíš funkční to nastavení, které tady máme. Nemáme smlouvu s žádnou externí firmou, která tyto programy pořádá. Vlastně je pořádáme sami s tímto jedním externím kolegou. To se mi stále zdá jako funkční.

Můžu se ještě zeptat na frekvenci těchto preventivních programů?

Pokud se ve třídě něco děje, tak je to třeba každý měsíc a půl. Pokud je to třída, kde je vlastně zdravé prostředí, tak tam programy probíhají jednou za půl roku. Každý ten program má dvě hodiny.

(pokud znají více než jeden) Jaké jsou v rozdíly v těchto organizacích?

To nevím.

Co podle vás nejvíc může pomoci k začlenění vyčleněného žáka?

Otevření toho tématu v dané třídě. Změna způsobu nahlédnutí na problém pro ostatní děti. Jde o tom, aby si uvědomily, že způsob jakým se k tomu žákovi chovají není zdravý. Také může pomoci otevřít toto téma s rodiči. Děti totiž o těch vyčleněných dětech mluví i doma, protože ony opravdu něčím tu většinu dráždí. Může se kvůli tomu zdát, že si za to to dítě může samo. Jde o to vést je spíše k tomu, když je někomu dlouhodobě ubližováno (nebo spíše je ostrakizován), tak způsob jak na sebe upozorňuje je velmi často až v něčem extrémní. Takže někdy hodně provokuje, je v nepohodě. U toho je dobré do toho zapojit rodiče.

Tedy myslíte rodiče všech?

Ano. Je potřeba říct, že se toto ve třídě děje a že s tím potřebujeme nějak pracovat. Potom pracovat s tím dítětem, aby se zlepšil ve svých sociálních dovednostech.

Jaký vliv má načasování prevence?

Já chodím do tříd úplně běžně od první třídy. Já se jim představuji, oni se učí pracovat v nějakém "terapeutickém" kruhu. Jsou díky tomu nastavení na takový způsob práce. Nese to potom své výhody. Děti znají kontext této práce, vědí co po nich chci já, co můžou chtít po mě. Díky tomu vědí, že mohou přijít.

Jaký vliv má načasování již samotného zákroku proti vyčlenění?

Já myslím že je dobré, aby daná škola měla vytvořený plán. Když dojde k nějakému nahlášení podezření na šikanu a podobně, je dobré aby škola měla nějaký postup práce v

těchto situacích. Ne vždy je potřeba dávat tam prevenci hned první nebo druhý den. Je dobré nechat chvíli tu situaci “vydýchat”. Většinou nikdy není nic tak horké, aby se to řešilo hned. Ony jsou potom zbytečně přepjatější emoce i na straně těch učitelů. Většinou to děláme tak, že se to nejdříve vyšetřuje, informují se rodiče, a až potom jde ten program. Může to být až pátý, šestý den. Ty děti díky tomu taky získají odstup a celé se to zklidní.

Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

Učitelé jsou zapojení a já je maximálně informuji o tom, co se děje. Ve chvíli, kdy má dítě problém s učitelem (a velmi často má i učitel problém s tím dítětem), tam se snažím co nejvíc uklidnit situaci.

Jak jsou z Vašeho pohledu o tématu informování?

Jak kdo. Někdo to trochu bagatelizuje, někdo to zase řeší moc. Ono nějaký způsob vyčleňování, když se ta třída tvoří, tam je a pravděpodobně i bude. Dochází k tomu, když se ta skupina stratifikuje. Dá se to podpořit tak, aby ty děti nebyly ublížené. Vždycky je někdo na okraji skupiny, ale dají se zapojit tak, aby fungovala. Jsou učitelé, kteří s tím umí dobře pracovat. Oni umí ty děti na okraji vtáhnout. Jsou učitelé, kteří úplně ne. Ti ale většinou nemají zájem se to úplně učit. Od toho tady ale taky nejsem. Moje role není v tom, abych vedla rozvoj sociálních kompetencí učitelů.

Jak vzniká plán postupu na pomoc vyčleňované/mu?

Vždycky se zjistí, jaká je situace. Zjišťuje se to od dítěte, které je nestrané, vyčleňované, od jednoho na špici těch co vyčleňují. Pak se rozhoduje co dál. Většinou je to schopný řešit třídní učitel a informují se o tom rodiče. A potom probíhají ty programy.

Kdo všechno se na něm spolupodílí?

Já, ten kolega a ten učitel/učitelka.

Spolupracujete někdy i s rodiči? V jakých případech?

Vždycky. Vždycky jsou o tom informování.

U kterých typů dětí s IVP se vám většinou daří začlenění do kolektivu?

U dětí s poruchami učení.

U kterých je to větší problém?

U dětí s poruchami chování, protože s děmi mají velký problém i učitelé. Je těžké to s nimi zvládnout.

Jsou poruchy u kterých je vyšší pravděpodobnost vyčleňování?

Děti, které mají například ADHD ostatní děti vlastně trochu ruší. Takže jim vadí taky. Je tam vyšší riziko. Máme děti s mírným mentálním postižením a u nich se to docela daří.

Ale jsou to děti, které mají poměrně dobře sociální schopnost. Oni to tím vyrovnají a vlastně tam není úplně problém.

8. ROZHOVOR (21.4. 2019)

Setkáváte se s dětmi, které jsou vyčleňovány z kolektivu?

ano, setkávám. Většinou je to spojeno s tím, že už přijdou s nějakým deficitem. Například v současnosti máme ve škole chlapečka s rozštěpovou vadou, tak toho jsme na začátku museli integrovat. Potom jsme měli Aspergra a hodně dětí s ADHD, ale to je takové snazší. Tedy u nás ve škole je to snazší, než ty více dominantní vady.

Jak se o jejich situaci většinou dozvídáte?

Někdy s tím rodiče přijdou už při úvodní konzultaci. My jsme soukromá škola, takže než děti nastoupí, tak mají pohovor s paní ředitelkou, zástupkyní a mnou. Někdy s tím přijdou už na ten pohovor a někdy ne. To záleží na tom, jak moc oni jsou tomu vlastně přístupní. Měli jsme holčičku s aspergrem, kdy to rodiče vůbec nezmínili. To jsme řešili až my v rámci vzdělání. Vlastně jsme se odkázali na vyšetření. Jinak ostatní - zmiňovaný chlapeček s Rozštěpovou vadou, další dítě s aspergrem a děti s ADHD (kteří k nám ale nenastoupí do prvního ročníku), tak to nám většinou rodiče říkají na těch úvodních konzultacích, vlastně dopředu.

Jak často se s takovými dětmi setkáváte?

Máme jich ve škole zhruba 10-12 a škola má aktuálně 60 dětí.

Ty děti které jste zmiňovala jsou spíš ty, které mají nějaký předpoklad k tomu že by mohly být vyčleňovány z kolektivu. Chápu Vás správně?

Ano, přesně. Zároveň se snažíme s nimi pracovat od začátku. My máme smíšené třídy. Takže se snažím ty děti rozdělit. Máme několik prvostupňových tříd. Takže když to dítě přijde na první stupeň, tak mu můžeme vybrat třídu podle toho kde třeba dítě s nějakou problematikou ještě nemají. Je to kvůli tomu, aby to nebylo zbytečně náročné pro celou tu skupinu. Někdy to samozřejmě nejde, takže někdy je ve třídě víc dětí, které vyžadují nějakou specifickou péči. Ale snažíme se, aby to ta skupina zvládla.

Jaké tyto děti jsou?

Jak už jsem zmiňovala. Jde buď o děti s fyzicky viditelnou vadou, ale to bývá poměrně snadně za opatřitelné. Děti jsou na začátku překvapené. A je potřeba projít si takovým objevováním, ale potom to ty děti přestanou řešit. Náročněji se nám pracuje s dětmi, které mají poruchy v oblasti chování. Netýká se to až tolik dětí s aspergrovou poruchou. Ostatní děti si poměrně rychle navyknu na to, že ty děti potřebují nějaký režim a že je pro

ně důležité rituálně s podobně. Spíš s dětmi s těžšími poruchami ADHD. Pro ostatní je to složitější v komunikaci, protože často se dostávají do konfliktů – i když často nejsou jimi způsobeny. Oni se v té situaci potom neovládou. Je to pro ně náročnější, proto tyto děti častěji řeším v individuálních schůzkách. Pracujeme spolu na skupinovém zařazení. S dětmi s poruchami chování pracuji v rámci workshopů na nácviku sociálních dovedností.

Dostávají se tyto děti do podobných situací i na jiných místech?

To nejsem schopná říct, protože je vlastně nevidím mimo školu. My se snažíme s těmi dětmi pracovat už v rámci školy. Například workshopy jsou v rámci výuky. Rodiče to občas zmiňují na konzultacích - že se do podobných problémů dostávají. Ale v rámci jiných aktivit, například škol v přírodě a podobně, je to lepší. Asi tomu přispívá to, že není školní den, program je takový víc rozvolněný. Možná to těm dětem víc vyhovuje, takže se tam nedostávají do konfliktů tolik jako při normálním školním dnu. Ale nejsem schopná soudit, jestli to tak probíhá i odpoledne po škole.

Jak si vysvětlujete vyčleňování ostatními žáky?

Když o tom s dětmi mluvím, tak oni vlastně neví jak jinak už by s nimi komunikovali. Často zkusí do komunikace jít, i třeba do toho co je jim od těch dětí příjemné a nepříjemné, a vlastně se jim to nedaří. A po několikátém pokusu to vzdají. Někdy to zkusí později znovu, ale už na to vlastně moc nemají energii. V současnosti řešíme s jedním chlapečkem vlastně neochotu ostatních s ním být při skupinové práci a skupinových aktivitách. Protože mají zkušenost, že on většinou nepracuje, a když mu sdělují potřeby v rámci práce v té skupině, tak na ně vlastně nereaguje. Takže to je pro ně taková náročná situace, proto na tom pracuje v rámci workshopů. Snažíme se, aby se jim dařilo ty věci, které ostatním nejsou příjemné zvládati zapracovat. Je to samozřejmě práce i s tou skupinou dětí, které vlastně potom takové děti v kolektivu už nechtějí.

Jakých preventivních programů jste se zúčastnila?

Já jsem se vlastně žádných preventivních programů nezúčastnila. Do naší školy jezdí dělat externí firma. Teď si ale nevzpomenu na název. Já se jich většinou neúčastním, protože nepracuji na celý úvazek a ty preventivní programy probíhají většinou ve dnech, kdy ve škole nejsem.

Které považujete za účinné a které se vám osvědčili jsou tedy asi bezpředmětné otázky?

Ano. Myslím, že v mém případě ano.

Co podle vás může pomoci k začlenění vyčleňovaného žáka?

My se snažíme posílit třídu na jeden, dva, tři týdny tím že tam s nimi třeba pár dní jsem. To děláme, když nám nastupuje nový žák. Jde nám o to, aby jsme s tou učitelkou vysledovali k jakým konfliktům tam bude, nebo nebude docházet. A na základě toho jsme vymysleli péči, kterou nastavíme. Pak se většinou snažím pracovat na základě toho, jaké situace vzniknout. Někdy se mi osvědčilo to, že s tím pracovat ani není. Někdy to děti zvládnou a zvládnou to. A někdy naopak je ta práce opravdu důležitá. To se většinou stává, když je ta třída oslabená v tom, že tam předtím třeba měli nějaké náročné dítě. Takže tam měli 3 děti, které už byly náročné na pozornost a aktivitu a pak ještě přibyl asperger. Za mě to bylo tím, že už ta třída byla vyčerpaná. Ale jinak se s tím snažíme pracovat v rámci těch workshopů. Jsou to 45 minutové hodiny ve kterých pracuji s vybranými dětmi na nějakém tématu (které je zrovna aktuální). Potom taky s tou třídou a i s tím členem pracujeme na nějakých teambuildingových aktivitách.

Jestli tomu správně rozumím, tak to je prevence kterou vlastně děláte jen vy?

Ano, přesně. Většinou na tom pracujeme současně i s třídním učitelem. Takže se pak třídní učitel snaží začleňovat do výuky.

Jaký vliv má podle vás načasování prevence?

Domnívám se že obrovský. Je pravda, že jsem nepracovala na jiné škole, ale co tak vedeme diskuze - tak velký. Loni jsme prevence neměli hned v září a myslím, že to byla škoda. Letos jsme je dali hned od září, protože to má vliv na tu čerstvě vzniklou skupinu. Přijdou nové děti. K nám také hodně přestupují děti, takže to je pro ně důležité. Ty děti se vlastně přidávají do již vytvořené skupiny. Jsou tam vlastně nováčkem. Je potřeba je hodně podpořit. Když se to nevychytá na začátku, tak se ten problém může vrátit.

Jaký vliv má načasování zákroku proti vyčlenění?

Za mě obrovský. Záleží to hodně na tom, jak schopný je učitel, ale i dítě v komunikaci. Jde o to, jestli to odpozoruje hned na začátku, nebo přijde až někdy v půlce, nebo až ke konci procesu toho vyčlenění. Tam už je vlastně potřeba jen hasit nějakou až šikanu. Na začátku se dá pořád ještě pracovat s tím pozitivním způsobem. Je to takové nenásilné, když se to chytne hned na začátku. Když to dojde až do šikany, tak už se pracuje s takovým negativním jevem. Je to potom pro všechny účastníky náročnější.

Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

Podle mě je to u nás úplně ideální. Oni jsou hodně přednastavení tomu pracovat ve spolupráci s psychologem, nebo s dalšími učiteli, speciálními pedagogy a tak dále. U nás to probíhá dobře v tom, že probíhá opravdu mnoho týmových porad, nebo sezení. Domlouváme příchod nových dětí a podobně. Jsou to setkání i v rámci družiny, což je velmi hezká

spolupráce. Dochází tam k propojení dopoledního a odpoledního programu. Takže opravdu dochází k předání informací mezi lidmi, díky tomu například odpoledne ví na co se mají připravit. Co se v družině stalo, na čem je potřeba zapracovat.

Jak jsou o tomto tématu učitelé informováni?

To hodně záleží na individuálním rozvoji daného učitele. Máme učitele, kteří se velmi zaměřují na osobní rozvoj. Učitele u nás na škole jsou 25-35 let, ale nemyslím si, že by práce na sobě byla determinovaná věkem. Někteří si ten sebe rozvoj zařizují, chodí na různé semináře a podobně. Díky tomu mají obrovský vědomostní základ. Někteří to mají více spíš jako práci, do které ráno jde a odpoledne odejde. Tam je ta vědomostní základna zkrátka menší. S tím potom pracujeme víc v rámci těch skupin, abychom to podpořili. Ale i tak je znát, že takový učitel není tak intuitivní jako ten, který ty informace má. V našich třídách také není víc než 15 dětí, takže je trochu snazší si většiny interakcí všimnout.

Jak vniká plán postupu na pomoc vyčleňovanému?

Nejprve jde o to, od koho jde ta informace. Snažíme se takové informace opravdu hodně sdílet, takže záleží na tom jestli je to informace z družiny, nebo ve třídě, nebo od samotného dítěte. Když s tím přijde dospělý, tak se snažíme udělat podpůrný tým, který s tím dítětem pracuje - já (jako psycholog), speciální pedagog, třídní učitel a potom někdo z družiny. Snažíme se domluvit na postupu, jak to dítě ve třídě posílit a zároveň otevřít téma vyčleňování ve třídě. Je dobré, že se na tom podílí i ten odpolední program. Myslím, že vyčlenění je lépe vidět na volnočasových aktivitách. Když s tím přijde dítě, tak děláme spolu rozhovor. Při něm si domluvíme nějaký postup, který budeme aplikovat v té třídě. Například - sejdeme se s třídním učitelem, víc se na to zaměříme. Jde hlavně o to, aby to dítěti bylo srozumitelné, aby vidělo že se s tím pracuje (když už přišlo, tak že se bude něco dělat), a že ono uvidí že se něco děje.

Kdo se na něm spolupodílí?

Já jako psycholog, speciální pedagog, třídní učitel a zástupce za družinu.

Spolupracujete někdy i s rodiči?

Ano, spolupracujeme. To hodně záleží na tom, jak jsou rodiče ochotní spolupracovat. Někdy je ta spolupráce skvělá, když potřebujeme aby na něco dbali i doma. Někdy je to tak, že spolupráce neprobíhá vůbec. Rodiče nás jen informují, že dítě domu chodí s nějakým pocitem. Oni to chtějí řešit, ale aktivně se do toho procesu nezačlení. To je takové náročnější. Pokud se rodiče nechtějí podílet, tak se to snažíme podchytit alespoň ve škole. Ale když rodiče spolupracuje, tak je to skvělé. Je to ta nejlepší varianta. Myslím, že je to asi polovina spolupracujících a polovina nespolupracujících rodičů.

Rozumím tomu správně, že máte vždycky snahu spolupracovat s rodiči? A jde spíš o to, jestli i oni mají zájem?

Ano, je to tak. Nejdřív se snažíme podpořit to dítě ve škole. Jde o to, aby nemělo hned pocit že to nezvládne samo. První cyklus se snažíme udělat ve škole, ale když to nejde nebo je to náročnější (pro dítě i pro celý systém), tak se snažíme kontaktovat rodiče. S nimi téma otevřeme. Ale často se to zastaví hned po té konzultaci, nebo s námi spolupracují. Potom na to navazují reflektivní schůzky.

U kterých typů děti s IVP se vám většinou daří zařazení do kolektivu?

Většinou když rodiče na vstupní konzultaci přijdou s tím, že už je nějaký problém tak potom i ta následná spolupráce je snadnější. Snadněji se to překlenuje i do té třídy. Vždycky je integrace snazší, když to dítě nastupuje jako prvňák. když to jsou děti které přestupují, tak je to náročnější. Nevím jestli je to tím, že je ta skupina utvořená a ne vždy mezi sebe někoho pustí. Také může být vyčerpáním skupiny jako takové. Někdy si ty děti na předchozí škole prošly vyčleněním, nebo negativními zkušenostmi. Takže se snaží postavit do jiné role, ale stejně to vede k vyčlenění. U prvňáčků je ten proces opravdu takový plynulejší a snazší. Vlastně potom nedochází k vyčlenění z té skupiny. Když přijde do té skupiny třeba žák čtvrtého ročníku, tak je to náročnější už jen tím že už od začátku je vyčleněný. Vlastně už jen kvůli tomu, že je tam nový.

U kterých je to větší problém jste teď vlastně řekla.

Ano.

Jsou poruchy u kterých je vyšší pravděpodobnost vyčlenění než u jiných.

Myslím, že to záleží na tom jak se ošetří ten problém ve skupině do které dítě vstupuje. U nás se mi osvědčilo, že děti s fyzickými poruchami a aspergrem se začlenily snáz než děti s ADHD. Ony jsou na pozornost té skupiny náročnější. Jsou náročnější také na práci toho učitele. Ten proces je taky delší.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá sociálním vyčleněním. Teoretická část se zabývá sociálním vyčleněním – definicí, formami a důsledky tohoto jevu. Dále inkluzí, která je v českém školství relativně novým jevem. Jako poslední zahrnuje prevenci a to jak samotné programy, tak se zaměřuji také na školní psychology.

Praktická část je složena z tématické analýzy polostrukturovaných rozhovorů se školními psychology na primárním a nižším sekundárním stupni vzdělávání. V těchto rozhovorech bylo mou snahou odpovědět na tyto tři výzkumné otázky. Jak školní psychologové vnímají děti, které se dostávají na okraj kolektivu ve třídě? Jak, podle školních psychologů, probíhají preventivní programy, které by měly tomuto jevu zabránit? Preventivní programy probíhají na všech školách dotazovaných školních psychologů. Všichni dotazovaní se shodovali na výhodách Jak se školním psychologům na problému sociálního vyčlenění spolupracuje s ostatními dospělými pečujícími o děti (učitelé, rodiče,...)?

Všichni dotazovaní školní psychologové se s dětmi vyčleněnými s kolektivu ve třídách setkávají. Na tyto děti se zaměřují a chápou dlouhodobé i krátkodobé důsledky takového prostředí jak na vyčleňované dítě samotné, tak na celou skupinu. Preventivní programy jsou, podle jejich názoru dotazovaných školních psychologů, tím účinnější, čím dříve ve třídě první proběhnou. Spolupráci jak s učiteli rozdělili dotazovaní do dvou částí. Dobře o tématu informované a proto také spolupracující, a druhé méně informované a často neochotné ke spolupráci. U rodičů občas dochází, podle dotazovaných, k neochotě spolupracovat což podle školních psychologů efektivitu jejich práce také snižuje. Přínosem této práce je částečný vhled do situace sociálně vyčleňovaných dětí a práce školních psychologů s nimi v českých školách.

Abstract

This thesis is focused on social exclusion. Theoretical part is concerned with social exclusion – its definition, forms and consequences. The next topic is inclusion, that is relatively new phenomenon in czech education. The last part includes prevention, that means prevention programs and especially school psychologists.

Practical part is composed of thematical analysis of semistructured interviews with school psychologists. These school psychologists work with children who attend primary and

lower secondary education. My intention was to answer these three questions. How do school psychologists perceive children, who are getting on the margin of class group? How do the prevention programs, that are supposed to help socially excluded children work, according to school psychologists? How do school psychologists co-work with other adults who take care of a child, that is socially excluded?

All respondents (school psychologists) meet socially excluded children in their school. They pay special attention to the children. They also do comprehend short-term and long-term consequences of such environment, not only for the excluded child but for the whole group. Primary prevention programs are, according to interviewees, the more effective the sooner the first program starts. There are two groups of teachers, according to participants of my research, the first group is well informed and willing to co-operate. The second group is not apprised of a social exclusion as the first group and often not willing to cooperate or learn more. Sometimes parents are not willing to co-operate with school that limits efficacy of their work, according to interviewed school psychologists.

A contribution of this thesis is partial the insight into situation of socially excluded children and school psychologists work with these children in Czech schools.