

# Žáci-cizinci ve školní třídě

*Yvona Kostecká, Richard Braun,  
Jiří Hasman, Kateřina Machovcová,  
Jakub Pivarč, Zuzana Hadj-Mousová,  
David Hána*



Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta  
Praha, 2019

**Recenzenti:**

PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

Mgr. et Mgr. Alicja Ewa Leix, Ph.D.

Mgr. Eliška Novotná, Ph.D.

Tato kniha je výsledkem badatelské činnosti podporované Grantovou agenturou České republiky v rámci grantu GA13-32373S „*Integrace dětí cizinců do systému českých základních škol*“, Univerzitními výzkumnými centry UK č. UNCE/HUM/024 a Sociologickým ústavem AV ČR, v.v.i., s podporou na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace RVO: 68378025 v rámci projektu „*Prekoncept štěstí a životní spokojenosti u populace dětí a mládeže*“.

## **Poděkování studentům**

*Autoři monografie děkují studentům Pedagogické fakulty  
Univerzity Karlovy oboru Psychologie za sběr dat, čímž významně přispěli  
ke vzniku této publikace. Na sběru dat se podíleli:*

*Marcela Braunová*

*Martin Brummer*

*Ondřej Dovec*

*Veronika Hozáková*



# Obsah

<b>1. ÚVOD DO PROBLEMATIKY .....</b>	<b>9</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>13</b>
2.1. Žáci-cizinci ve školních třídách českých základních škol .....	13
2.2. Sociální klima školní třídy jako jeden z faktorů úspěšné integrace žáků-cizinců .....	15
2.2.1. Školní klima - definice .....	17
2.2.2. Školní klima a pocit bezpečí .....	17
2.2.3. Školní klima, vztahy a etnicita žáků.....	18
2.3. Zvládání jazyka hostitelské země jako klíčový faktor úspěšné integrace .....	19
2.4. Vliv sociálních sítí na úspěšnou integraci cizinců včetně žáků-cizinců .....	23
2.5. Různorodost a meziskupinové vztahy .....	23
2.5.1. Sociálně-psychologické výzkumy meziskupinových vztahů .....	23
2.6. Problematika meziskupinového přátelství v etnicky heterogenních třídách .....	25
2.7. Utváření rasových a etnických odlišností.....	26
2.7.1. Komunikace o meziskupinových odlišnostech.....	28
2.8. Etnická kompozice třídy a problematika stigmatizace spolužáky .....	32
<b>3. METODY VÝZKUMU.....</b>	<b>39</b>
3.1. Stanovení výzkumného designu.....	39
3.2. Metody výzkumu souhrnné analýzy tříd.....	40
3.2.1. Metoda výběru nástrojů pro šetření .....	40
3.2.2. Metoda stanovení výzkumného souboru .....	42
3.2.3. Metoda sběru dat .....	45
3.2.4. Metody analýzy dat.....	45
3.3. Metody výzkumu detailní analýzy vybraných tříd .....	48
<b>4. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY SLEDOVANÉHO SOUBORU .....</b>	<b>51</b>
4.1. Základní charakteristiky žáků zapojených do výzkumu.....	51
4.1.1. Složení zkoumaných žáků dle občanství .....	52
4.1.2. Základní individuální charakteristiky žáků-cizinců.....	54
4.2. Základní charakteristiky tříd zapojených do výzkumu.....	56
4.2.1. Představení tříd - základní charakteristiky (velikost, genderová kompozice) .....	56
4.2.2. Žáci-cizinci ve sledovaných třídách.....	57
<b>5. VÝSLEDKY SOUHRNNÉ ANALÝZY TŘÍD .....</b>	<b>63</b>
5.1. Psychosociální klima školní třídy a žáci-cizinci .....	63
5.1.1. Odlišnosti ve vnímání psychosociálního klimatu školní třídy žáky-cizinci a českými žáky.....	64
5.1.2. Faktory ovlivňující charakteristiky psychosociálního klimatu třídy.....	67
5.1.3. Vnímání psychosociálního klimatu školní třídy žáky-cizinci .....	69
5.1.4. Psychosociální klima školních tříd - porovnání tříd .....	71
5.1.5. Shrnutí analýzy psychosociálního klimatu sledovaných školních tříd.....	81

5.2. Diagnostika vztahů v třídním kolektivu.....	82
5.2.1. Atraktivita a neatraktivita členů třídního kolektivu dle národnostních skupin.....	82
5.2.2. Vlastnosti přisuzované členům různých národnostních skupin ve třídním kolektivu .....	87
5.2.3. Postavení žáka v hierarchii školní třídy.....	92
5.2.4. Zapojení žáků do dění v třídním kolektivu dle národnostních skupin .....	94
5.2.5. Vnímaná kvalita vztahů v třídním kolektivu .....	96
5.2.6. Pocity prožívané ve školní třídě dle národnostních skupin .....	101
5.2.7. Shrnutí analýzy diagnostiky vztahů v třídním kolektivu .....	107
5.3. Diagnostika sympatií a vlivu .....	108
5.3.1. Vliv žáků ve školní třídě - podle jednotlivých národnostních skupin.....	109
5.3.2. Průměrné sympatie žáků ve školní třídě dle jednotlivých skupin .....	111
5.3.3. Shrnutí analýzy sympatií a vlivu .....	115
5.4. Závěrečná diskuse.....	116
5.5. Závěr souhrnné analýzy tříd .....	124
5.6. Limity souhrnné analýzy tříd .....	125
<b>6. VÝSLEDKY DETAILNÍ ANALÝZY VYBRANÝCH TŘÍD .....</b>	<b>127</b>
6.1. Třídy s jedním žákem-cizincem .....	127
6.1.1. Shrnutí závěrů analýzy třídy č. 1.....	134
6.2. Třída s nejméně žádoucími naměřenými charakteristikami .....	135
6.2.1. Shrnutí závěrů analýzy třídy č. 2.....	149
6.3. Závěrečná diskuze a doporučení principů pro práci se třídami .....	154
6.3.1. Doporučení pro práci se třídou.....	158
6.4. Limity detailní analýzy vybraných tříd .....	162
<b>SUMMARY .....</b>	<b>165</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>167</b>
<b>1. PŘÍLOHA 1 .....</b>	<b>185</b>
1.1. <i>Vybrané nástroje pro šetření a jejich základní charakteristika</i> .....	185
1.1.1. Dotazník sociální akceptace (DSA) .....	185
1.1.2. Klima školní třídy.....	186
1.1.3. Dotazník vztahů v třídním kolektivu B-3 .....	185
1.1.4. Sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D.....	187
<b>2. PŘÍLOHA 2.....</b>	<b>189</b>
2.1. <i>Analýza psychosociálního klimatu vybraných tříd</i> .....	189
2.1.1. Klima školní třídy s nejmenším podílem žáků-cizinců (Třída 1) .....	189
2.1.2. Klima školní třídy s nejvyšším podílem žáků-cizinců (Třída 26) .....	191
2.1.3. Klima školní třídy s nejžádanějšími charakteristikami (Třída 21).....	193
2.1.4. Klima školní třídy s nejméně žádoucími charakteristikami (Třída 15) .....	195







*„Catherine vyrostla v rodině diplomatů, takže když vyrůstala, ona, její rodiče a starší bratři často cestovali po celém světě. Během let základní školy to znamenalo sprátelit se a následně rozloučit s řadou přátel. Výhoda takového dětství spočívá v tom, že se naučíte naplňovat nové situace s důvěrou a zájmem, říká Catherine, ale pod tím vším je spousta úzkosti. Jdete do nové školy a přemýšlíte: „Znám sociální pravidla? Jsou moje šaty v pořádku? Budou si myslet, že jsem v pohodě?“ Studovala jsem společenské zvyky mých vrstevníků jako antropolog hluboko v Amazonii.“*  
(Thompson, Grace, Cohen, 2001 s. 14)

## 1. Úvod do problematiky

Data Českého statistického úřadu (ČSÚ) jasně dokumentují, že se počet cizinců v Česku neustále zvyšuje. Zatímco na konci roku 2004 bylo na našem území registrováno 254 tisíc cizinců s trvalým či dlouhodobým pobytem, na konci roku 2018 byl tento počet již více než dvojnásobný a činil 570 tisíc cizinců s daným typem pobytu, což představovalo téměř 5 % populace (ČSÚ, 2019). Je zřejmé, že tento trend souvisí jednak s proměnou politického systému, který nastal po tzv. sametové revoluci, tj. s příklonem společnosti k hodnotám západoevropských zemí, k axiologickým principům proklamujícím soudržnost, svobodu, spravedlivost, rovnost, morální zodpovědnost, toleranci a respekt k lidské heterogenitě včetně kulturních a náboženských preferencí, ale souvisí také s ekonomickou situací země a aktuální politickou situací ve světě.

Data ČSÚ (2019) zároveň poukazují na skutečnost, že se nezvyšuje pouze počet cizinců, ale postupně se mění i cíl migrace. Česko přestává být pouze tranzitní zemí migrace, ale stále více se stává zemí cílovou (Drbohlav, 2011), což se mimo jiné projevuje nárůstem počtu cizinců, kteří do Česka přicházejí se záměrem se zde dlouhodobě usadit, přicházejí s celými rodinami nebo s úmyslem si zde rodinu založit, vychovávat zde děti, posílat je do českých škol. Tato skutečnost je výzvou jak pro společnost, tak pro český vzdělávací systém. Ten musí těmto dětem zajistit kvalitní a dostupné vzdělávání v situaci, kdy s paralelně se zvyšujícím počtem cizinců v populaci dochází od 90. let 20. století i k postupnému nárůstu jejich počtu ve vzdělávacím systému, a to na všech úrovních včetně základního školství. Zatímco ve školním roce 2005/2006 navštěvovalo základní školy přibližně 12 tisíc cizinců, ve školním roce 2017/2018 byl již tento počet téměř dvojnásobný a činil přibližně 22 tisíc žáků s cizím státním občanstvím. Ačkoli je procentuální zastoupení žáků-cizinců v základním školství nižší než zastoupení cizinců v populaci obecně, v průběhu let se stále zvyšuje (viz ČSÚ, 2018) a lze předpokládat, že se tento trend v nejbližší budoucnosti nezmění.

Plnohodnotné, dostupné a kvalitní vzdělání je bezesporu nutné považovat za jeden z nejvýznamnějších faktorů, který má vliv na pozdější společenské uplatnění jedince. Deklarovaným cílem řady vyspělých demokratických zemí, včetně České republiky, je zajistit na rovnoprávném základě všem členům společnosti, tedy i žákům-cizincům, stejný přístup ke kulturnímu kapitálu a společenským statkům (Bourdieu, 1986). V zájmu budování kohezní společnosti je v posledních letech prvořadým cílem české vzdělávací politiky nevykloučovat žáky s různými vzdělávacími potřebami mimo hlavní proud vzdělávání. Přitom za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být považováni i žáci-cizinci, kterým tak může vzniknout nárok na využití podpůrných opatření dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Prostřednictvím integrace a cílených podpůrných opatření má být dosaženo adekvátního začlenění žáků-cizinců jak do prostředí školy, ve kterém se setkávají s populací českých žáků, tak následně do společnosti jako takové. Proces integrace a systémové podpory je nezbytný pro snížení předsudků, pro ochranu menšinových skupin před sociálním vyloučením a pro podporu sociální soudržnosti (Plenty, Jonsson, 2017). Podle Hájkové (2005) bývá integrace chápána jako oboustranný psychosociální proces sblížení minority znevýhodněných a majority intaktních. Neznamená však přizpůsobení se minority majoritě, ani majority minoritě. Vyjadřuje způsob života a základní právo svobodné volby pro společný život (Hájková, 2005). Je tedy zřejmé, že se jedná o dynamický proces, a především o proces oboustranný vyžadující jak úsilí vynaložené k vzájemné spolupráci a toleranci ze strany majority, tak úsilí vynaložené minoritní sociální skupinou. Podle Evropské rady pro uprchlíky a exulanty vyžaduje integrace z pohledu migranta připravenost k adaptaci na životní způsob hostitelské společnosti bez toho, aby došlo ke ztrátě vlastní kulturní identity. Z hlediska hostitelské společnosti pak integrace vyžaduje ochotu přetvořit veřejné instituce tak, aby odpovídaly složení populace, akceptovat cizince jako nedílnou součást většinové národní společnosti a umožnit jim přístup ke vzdělávání, pracovnímu uplatnění a rozhodovacím procesům (ECRE, 1999).

Diskuse o potřebě integrace, resp. v současném pojetí inkluze na úrovni základního vzdělávání, a o schopnosti škol vytvořit vhodné studijní prostředí pro všechny děti je v posledních letech skloňována nejenom ve vědeckém diskursu, ale je rovněž hojně zmiňována v masmédiích. Vzhledem k tomu, že v Česku dlouhodobě stoupá počet žáků-cizinců ve školách, je nutné věnovat pozornost tomu, jak jsou tyto děti v našich třídách přijímány, jak se cítí v prostředí českých škol či zda podíl žáků-cizinců ve školních třídách významně ovlivňuje kvalitu třídního kolektivu<sup>1</sup>, ale i kvalitu vzdělávání.

Přestěhování z rodné země do jiné, v některých případech velmi geograficky vzdálené, přináší řadu aspektů, které jsou majoritní populaci neznámé a často jen těžko představitelné. Děti, které tento proces podstupují, mnohdy trpí vytržením z jejich sociálního zázemí, vzdalují se od širší rodiny, od přátel a kamarádů, dostávají se do prostředí, ve kterém se zpočátku jen velmi těžce orientují, navíc se musí naučit jazyk hostitelské země, protože jeho neznalost může představovat významnou bariéru celého integračního procesu. Proto je pochopitelné, že se v tomto období může rodina stát de facto jedinou jistotou, která dítěti bude v dané situaci poskytovat emocionální, sociální a materiální podporu. Nicméně také dospělí, rodiče či příbuzní dětí migrantů musí s přesunem do hostitelské země čelit podstatným životním změnám a překážkám. Ani pro ně nemusí vše probíhat bez potíží, mohou se objevovat obavy, pochybnosti, strach, nejistota a stesk po domově a blízkých. Z těchto důvodů hraje významnou úlohu v integračním procesu podpůrná síť státních, ale i nestátních institucí neziskového sektoru.

Pro budoucí život dětí migrantů (a dětí obecně) sehrává ovšem zcela mimořádnou úlohu škola (srov. De Wall Pastoor, 2015), o které neuvažujeme pouze v kontextu zprostředkovatele vědění, ale také jako o instituci, ve které jsou formovány postoje k druhým lidem, kde se utvářejí sociální normy společnosti, její hodnoty, tradice a zvyklosti<sup>2</sup>. Z těchto důvodů je možné školu považovat za instituci, která hraje významnou úlohu v inter-etnické integraci mladých lidí<sup>3</sup> (Vermeij, Van Duijn, Baerveldt, 2009), a za významný faktor ovlivňující proces jejich začlenění

<sup>1</sup> Za kolektiv třídy budeme považovat souhn všech členů/žáků třídy.

<sup>2</sup> Mladí lidé ve škole tráví společně spoustu času a značně je tím ovlivňován jejich sociální vývoj (Kassenberg, 2002; Vermeij a kol., 2009).

<sup>3</sup> Je zřejmé, že tuto roli může škola zastávat pouze tehdy, jsou-li ve škole integrováni žáci zahraničního původu, což nemusí být v českém vzdělávacím prostředí vždy pravidlem.

do společnosti a rovněž jejich pozdější uplatnění (zejm. na trhu práce). Klademe si ovšem otázku, jak se žáci zahraničního původu v českých základních školách cítí, jak vnímají psychosociální klima školních tříd, ve kterých se integrují, zda se liší jejich postavení v hierarchii školní třídy v porovnání s postavením českých žáků. Na tyto a další otázky se pokusíme v předkládané studii (výzkumné sondě) hledat odpovědi. Publikaci lze považovat za jeden z prvních pokusů o analýzu postavení žáků-cizinců ve školních třídách. Získané poznatky mohou sloužit pracovníkům jako východiska pro další šetření dané či obdobné problematiky, ale především shrnující části textu mohou být i zdrojem informací pro učitele působící v pedagogické praxi.

Text publikace je rozdělen do šesti na sebe navazujících kapitol. Na úvodní kapitolu, která přináší základní vhled do problematiky, navazuje kapitola 2, která vytváří teoretickou základnu pro následné empirické části textu. V jejím úvodu jsou čtenáři předkládány základní informace o žácích-cizincích na českých základních školách, ale pozornost je věnována také problematice školního prostředí jako jednoho z klíčových faktorů úspěšné integrace žáků zahraničního původu do vzdělávacího systému (viz například vliv psychosociálního klimatu školní třídy na prožívání pocitu bezpečí a budování vztahů mezi spolužáky apod.). Významný prostor je dán také otázce jazyka, respektive problematice zvládnání jazyka hostitelské země jako jednoho z klíčových faktorů úspěšné integrace žáků-cizinců a „síle“ sociálních sítí, ve kterých se žáci-cizinci nacházejí. Pozornost je též věnována problematice meziskupinového přátelství v etnicky heterogenních třídách, komunikaci o meziskupinových odlišnostech a problematice stigmatizace cizinců jejich spolužáky. V závěrečné části teoretické kapitoly jsou stanoveny výzkumné otázky, na které hledáme v následujících kapitolách odpovědi.

Na teoretickou kapitolu navazuje metodologická kapitola 3, ve které jsou uvedeny základní informace o sběru dat, volbě nástrojů pro realizovanou šetření, způsobu výběru respondentů a metodice analýzy dat. V následné kapitole 4 jsou prezentovány výstupy popisné analýzy sledovaného souboru, především základní charakteristiky žáků a tříd zapojených do výzkumu. Klíčovou kapitolou monografie je kapitola 5, která obsahuje výsledky souhrnné analýzy tříd. Tato kapitola je členěna do 6 podkapitol. První tři podkapitoly se zabývají problematikou psychosociálního klimatu školní třídy, diagnostikou vztahů v třídním kolektivu a diagnostikou vlivu a sympatií. Na tyto podkapitoly navazují shrnutí zjištění a závěrečné diskuze. Poslední kapitola 6 monografie obsahuje detailní analýzu situace ve vybraných třídách. K analýze byla zvolena skupina tříd s jedním žákem-cizincem a třída s diagnostikovanými nejméně žádanými charakteristikami. Poslední kapitola publikace je zakončena závěrečným shrnutím analýz a doporučením principů pro práci ve třídách, ve kterých studují žáci zahraničního původu.



## 2. Teoretická část

### 2.1. Žáci-cizinci ve školních třídách českých základních škol

Podle Mareše a Ježka (2012 s. 6) má škola plnit pět komplementárních úkolů: „*Děti, které do ní přicházejí, má: naučit předepsanému učivu; vychovávat, aby se staly kvalitními lidmi; socializovat, aby mohly bez překážek vstoupit do společenského života; naučit je, jak se učit, aby se samy mohly učit po celý život; a naučit je samostatnosti, aby dokázaly postupně přebírat odpovědnost za svůj život do vlastních rukou.*“ Nicméně jak výše zmínění autoři upozorňují, „... většina školních vzdělávacích aktivit se odehrává ve třídě“, která je: „...relativně stabilním společenstvím žáků...“ a zároveň i místem sociální interakce mezi učitelem a žáky a žáky mezi sebou (ibid.).

Hrabal (2002 s. 22) třídu považuje za „sociální útvar se specifickými znaky“ podléhající „obecnějším zákonitostem skupiny“. Sociální skupinu Hrabal (2002 s. 7) chápe jako: „...svěbytný druh společenské skutečnosti“, kdy chování, vývoj i výchova jedince jsou do značné míry závislé na jeho životě v sociálních skupinách, z čehož vyvozuje, že bez porozumění vlivu skupin na jedince nelze pochopit jeho vývoj. Přitom školní třídu lze dle Hrabala (2002 s. 11, 12) chápat jako formální (výchovnou) sociální skupinu<sup>4</sup>, která má, obdobně jako jakákoli jiná skupina, určitou vývojovou dynamiku: „*vzniká – rozvíjí se – udržuje se na dosažené úrovni – rozpadá se – zaniká*“ a své cíle, které mohou být nadskupinové, společné skupinové, ale také individuální cíle členů skupiny či separátní cíle jednotlivých podskupin<sup>5</sup>. Cílů dosahuje skupina prostřednictvím činnosti svých členů, které se v průběhu vytváření struktury skupiny unifikují, sjednocují, ale také diferencují, specializují a vzájemně koordinují (ibid.). „*Dosahování cílů je podstatnou podmínkou existence skupiny a je zajišťováno normami, systémem pozic a rolí.*“ (Hrabal, 2002 s. 13). Za skupinové normy Novotná (2010 s. 23) považuje „*očekávané skupinové jednání*“, tedy to, co je ve skupině dáno „*zvykem, obvyklostí*“. Je-li „*skupinová norma*“ funkční, většina členů ji respektuje, tj. jedná v souladu s normou, nebo „*v mezích tolerance*“<sup>6</sup> (ibid.). Nerespektováním skupinových norem Novotná (2010) označuje překročení tzv. *tolerancních limitů*. Následně je „*překračovatel*“ pomocí různých forem sankcí, které plní funkci „*skupinové kontroly*“, zpravidla tzv. „*vracen do norem*“ (Novotná, 2002 s. 3). Sankce mohou mít jak viditelnou složku (např. tresty, kárná opatření), tak i neviditelnou složku (kritika jedince, tlak na jedince, izolace jedince apod.), podrobněji viz Hrabal (2002). Akceptace norem jedincem závisí na řadě faktorů, především pak na situaci ve třídě a na jeho osobnosti. Jedinci mohou být jak *hyperkonformní* (zpravidla jedinci více závislí na mínění ostatních), tak *negativní* (jedinci, kteří jsou často v opozici) či *nekonformní* (stojí si za vlastním názorem), podrobněji viz Hrabal (2002 s. 13, 14). Pokud jsou normy (a hodnoty) ve skupině obecně sdílené, doporučuje Novotná (2010 s. 33, 34) hovořit o „*normativním a hodnotovém konsenzu*“, který je předpokladem pro vytváření atmosféry důvěry a rovnosti. Specifickou

<sup>4</sup> Problematice sociálních skupin se od 30. let 20. století věnuje i sociologie v rámci rozvoje tzv. sociologie všedního dne (viz Novotná, 2010). Rozvoj sociologie malých skupin je spojen s tzv. chicagskou sociologickou školou a sociometrií (ibid.).

<sup>5</sup> Většina skupin sleduje všechny výše uvedené druhy cílů (Hrabal, 2002). Zároveň všechny cíle spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují (ibid.). Zvnitřnělé cíle skupiny přijaté jejími členy Hrabal (2002) označuje za skupinové hodnoty. Jednotlivé hodnoty se mohou podle Hrabala (2002) dostat při realizaci do sporu o přednost, skupina je tak nucena si vytvořit pořadí/hierarchii hodnot a působí na své členy, aby tuto hierarchii akceptovali.

<sup>6</sup> Novotná (2002) upozorňuje, že je-li skupinová norma funkční, odpovídá četnost jednání členů skupiny (v souladu či nesouladu s normou) normálnímu rozložení (Gaussově křivce). Přitom tvar Gaussovy křivky se mění v závislosti na tom, je-li skupina spíše tolerantní (má méně odchylek od normy), nebo naopak rigidní.

roli ve školní třídě hraje učitel, který musí ve třídě prosazovat primárně normy, které vedou k naplňování pedagogických požadavků, i když je nezbytné, aby: „...bral v úvahu i existenci a působení neformálních norem“ (Hrabal, 2002).

Kromě skupinových norem je naplňování skupinových cílů dosahováno systémem pozic a rolí (viz Hrabal, 2002). Novotná (2010) doporučuje „skupinové pozice“ vnímat jako místa ve skupině, která mohou být obsazena nějakým aktérem. Všechny skupiny mají systém skupinových pozic, které lze je chápat jako „oprávnění k činnosti ve skupině“ spojená s určitými právy a povinnostmi (viz Novotná, 2010 s. 36). Pozice se vytvářejí v průběhu spontánních skupinových procesů, mají svoji dynamiku, která je způsobena změnami v potřebách pozic, což bývá zpravidla doprovázeno určitým skupinovým napětím (ibid.). Hrabal (2002) rozlišuje tři nejvýznamnější kategorie pozic: (1) *pozice podle kompetence*; (2) *pozice podle vlivu jedince ve skupině*; (3) *pozice podle oblíbenosti (popularity)*. Novotná (2020 s. 36, 37) uvádí 8 tzv. „standardních skupinových pozic“, které bývají zastoupeny v téměř všech skupinách, a to: *pozice vůdce* (1) *úkolový vůdce* – vede skupinu primárně k saturaci jejích potřeb; (2) *socioemoční vůdce* – pečuje o funkční interpersonální vztahy; (3) *myslitel* – definuje cíle skupiny a způsoby jejich dosahování; (4) *kritik* – zprostředkovává vnitřní oponenturu cílů a prostředků k jejich dosažení; (5) *organizátor* – organizuje činnosti jednotlivých členů skupiny; (6) *dokončovatel* – dotahuje činnosti do jejich realizace; (7) *šásek* – přináší do skupiny vtip a humor; (8) *extravert* – pěstuje dobré vztahy. I když každá pozice může být zastávána jedním aktérem, může nastat situace, že jeden aktér zastává ve skupině několik pozic, Novotná (2010) v takovém případě hovoří o *pluralitě skupinových pozic*. Z pozic, které jednotliví členové zastávají, můžeme identifikovat jejich „váhu“ a „význam“ ve skupině. To, do jaké pozice se jedinec ve třídě dostane, závisí (1) na „*spolužácích a třídě jako celku*“, ale také na (2) „*individuálních charakteristikách a dispozicích*“ žáka (Hrabal, 2002 s. 56). Souhrn skupinových pozic ukazuje na „*skupinovou strukturu*“, kterou můžeme dle prostorového uspořádání dělit na *horizontální* či tzv. *rolovou strukturu* (charakterizovatelnou jako „*rozmanitost v rovnosti*“ či „*dělbá kompetencí*“) a *vertikální* či tzv. *mocenskou* či *statusovou strukturu* (charakterizovatelnou nadřazenou pozicí vůdce vůči ostatním pozicím), podrobněji viz Novotná (2010 s. 39, 40, 41, 42).

Každý člen skupiny „hraje“ ve skupině nejméně jednu roli, a to roli člena skupiny. Nicméně jedinci s více pozicemi v rámci skupiny mohou hrát ve skupině více rolí (Novotná, 2010). Od jedinců, kteří ve skupině zastávají určité pozice, se očekává jednání odpovídající dané pozici, ovšem pluralita očekávání vede v praxi ke skupinovému napětí (ibid.). Obdobně jako u pozic i u rolí Novotná (2010) definuje 8 standardních skupinových rolí: (1) *úkolový vůdce* – má autoritu a schopnost získat a udržet moc; (2) *socioemoční vůdce* – je nekonfliktní, empatický, umí vyjednávat, orientuje se na členy skupiny; (3) *myslitel* – je kreativní, přináší nápady a podněty; (4) *kritik* – má schopnost kritického a analytického myšlení, které používá v prospěch skupiny; (5) *organizátor* – umí jednat s lidmi, je zodpovědný a systematický; (6) *dokončovatel* – je zodpovědný a pečlivý; (7) *šásek* – očekává se laskavý humor, který jedince sjednocuje; (8) *extravert* – očekává se diplomatické jednání.

V kontextu integrace žáků-cizinců je důležitá míra *otevřenosti* či *uzavřenosti* třídy jako sociální skupiny. Přitom *otevřenost* či *uzavřenost* skupiny můžeme sledovat na *personální úrovni* – skupina je otevřená přijímání, ale i odchodu členů skupiny a *kulturní úrovni* – skupina je schopna přijímat i kulturně odlišné podněty (viz Novotná, 2010 s. 45). Proces začleňování jedince do skupiny probíhá v několika fázích, v jejichž průběhu jedinec získává „*kompetence, práva a povinnosti člena ... a skupinovou identitu*“ (Novotná, 2010 s. 47).

Je potřeba si uvědomit, že v etnicky heterogenních třídách je třída zároveň prostorem interkulturní komunikace<sup>7</sup> a integrace, která je chápána jako oboustranný psychosociální proces sblížení minority a majority (viz například Hájková, 2005). Přitom je potřeba brát v úvahu, že na řadu procesů, které probíhají ve třídě (viz například psychosociální rozvoj žáků, jejich výsledky ve vzdělávání apod.) má významný vliv psychosociální klima školní třídy, případně školy. Termín „*klima třídy*“ v odborné literatuře poprvé použil Moos (1974), „*který takto označoval hlavní rysy atmosféry vzdělávacího prostředí, ve kterém studenti získávají (nezískávají) znalosti, dovednosti a postoje považované za důležité pro své vzdělání a sociální rozvoj*“ (viz Yoneyama, Rigby, 2006 s. 35). V českém vzdělávacím prostředí je nestorem tématu klimatu školní třídy Jiří Mareš, ale na toto téma publikuje také Stanislav Ježek, Jan Lašek a řada dalších autorů (viz například Ježek, 2003, 2004; Mareš, Lašek, 1990; Mareš, 1998; Mareš, Ježek, 2005, 2006, 2012).

Yoneyama a Rigby (2006 s. 35) deklarují, že navzdory tomu, že dodnes neexistuje jednoznačný konsenzus na tom, co přesně představuje „*pozitivní školní klima*“, je zřejmé, že zahrnuje to, co můžeme nazývat „*podpůrným prostředím ve třídě*“, ve kterém se žáci/studenti cítí „*osobně podporováni a respektováni učiteli a těší se z pozitivních vztahů s ostatními spolužáky*“. Navíc je podle zmíněných autorů: „*stimulující, orientované na úkoly a uspořádané*“ a jeho kvalita je z velké části determinována učiteli a profilem žáků/studentů dané třídy. Otázkou je, zda se liší klima v etnicky heterogenních třídách a zda je vnímáno odlišně v závislosti na etnicitě žáka. Tato otázka je velmi důležitá, protože některé studie (viz např. výše zmíněná studie) ukazují na skutečnost, že žáci, kteří se ve třídě cítí nešťastní, jsou častěji přímo zapojeni do šikany<sup>8</sup>, a to jak oběti šikany, tak pachatelé či tyranizující oběti.

Významný vliv na výsledky žáků a jejich psychosociální rozvoj mohou mít charakteristiky školního klimatu a postavení žáků v hierarchii školní třídy (viz např. Garandeau, Ahn, Rodkin, 2011; Garandeau, Lee, Salmivalli, 2014; MacNeil a kol., 2009). Zajímá nás, zda se liší postavení žáků-cizinců v hierarchii školní třídy oproti českým žákům. Závisí toto postavení na jejich individuálních charakteristikách spojených s jejich migrační historií (počtu let v Česku, úrovní zvládnutí jazyka, zemi původu apod.)? Daří se žákům-cizincům sociální integrace do školní třídy, nebo se ve třídách nacházejí v rizikových situacích a k jejich žádoucí integraci je potřeba je podpořit? Hledání odpovědí na tyto a další otázky je předmětem této publikace. I když v zahraničí je daným tématům dlouhodobě věnována náležitá pozornost (viz např. Vervoort, Scholte, Overbeek, 2010; Smith, Maas, 2010; Van Tubergen, 2014), v českém vzdělávacím prostředí není této problematice věnováno tolik prostoru, kolik by si dané téma zasloužilo (srov. Braun a kol., 2015). Jedná se tedy o jeden z prvních pokusů zaplnit danou mezeru.

## 2.2. Sociální klima školní třídy jako jeden z faktorů úspěšné integrace žáků-cizinců

*„Každodenní zkušenosti učitelů, výchovných poradců, školních a poradenských psychologů upozorňují na skutečnost, že učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno*

<sup>7</sup> Podle Vermeij a kol. (2009) jsou ve škole žáci vystaveni vrstevníkům jiného původu zpravidla častěji než ve většině volnočasových aktivit.

<sup>8</sup> „Šikana může být definována jako agresivní chování, při kterém jednotlivec nebo skupina zneužívají svou větší moc tím, že ohrožují a utlačují vybranou osobu.“ (Farrington, 1993; Rigby, 1996, cit. dle Yoneyama, Rigby, 2006 s. 35).

mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Platí to zejména o prostředí konkrétní školy, konkrétního učitelského sboru, konkrétní školní třídy a konkrétní skupině vrstevníků, s níž se žák či žákyně kamarádí, na jejíž mínění dá.“ (Mareš, 1998 s. 1). Povědomí o sociálně-psychologických jevech, které se ve škole a školní třídě vyskytují, s paralelní schopností umět tyto jevy diagnostikovat a na základě zjištěného stavu dokázat navrhnout vhodnou intervenci, je dnes podle Mareše (1998) považováno za nezbytnou dovednost výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Nebylo tomu ovšem takto vždy. Podle Wang a Degol (2015) se o potřebě vytvořit pro studenty kvalitní vzdělávací prostředí poprvé zmínil v odborné literatuře ředitel newyorské školy Arthur Perry v publikaci s názvem *Management of a City School*, která vyšla v roce 1908. Problematikou sociálně-psychologických jevů ve školním prostředí se ovšem začala odborná veřejnost seriózněji zabývat až mnohem později. Za první odbornou studii, která se této problematice věnovala, lze považovat text Andersona (1939) *The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts of children*. Za stěžejní dílo v této oblasti však Mareš (1998) považuje až text Withalla (1949) s názvem *The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms*. Withall se danou problematikou zabýval i v pozdějších textech, především v článku *The development of a climate index* publikovaném v roce 1951, *Conceptual Frameworks for Analysis of Classroom Social Interaction Introductory Comment*, který vyšel v roce 1961, a *Evaluation of Classroom Climate* z roku 1969. Paralelně se danou problematikou zabývali i další sociální vědci, především Walberg (1969) v článku *The social environment as mediator of classroom learning*, Walberg a Anderson (1968) v textu *Classroom climate and individual learning* a Anderson a Walberg (1967) v textu *Classroom climate and group learning*. O jednu z prvních shrnujících analýz na toto téma se na mezinárodní úrovni pokusil v roce 1989 Fraser v textu s názvem *Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect*. Ve své analýze Fraser zdůrazňuje potřebnost studií zaměřených na zkoumání dané problematiky. Jedním z důvodů je, že žáci a studenti stráví ve škole do doby ukončení střední školy obrovské množství hodin, Rutter (1979) odhaduje, že se přibližně jedná o 15 tisíc hodin. Školní třída je pro žáka a studenta rozhodující místo pro rozvoj jeho mezilidských vztahů a vzdělávání (Pierce, 1994).

Postupem času sledujeme tendenci autorů textů na dané téma se více specializovat na řešení specifických otázek. Tradičně se velké množství studií zabývá vlivem školního klimatu na výsledky žáků v jednotlivých předmětech a jejich postojů ke vzdělávání, případně otázkou, jakým způsobem lze upravit klima třídy a školy tak, aby měly pozitivní vliv na výsledky žáků ve vzdělávání (viz například Allen, Grigsby, Peters, 2015; Fraser, 1984; Haladyna a kol., 1982; Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998; Jones, Shindler, 2016; Kober, 2001; Norton, 2008; Loukas, Robinson, 2004; Shindler a kol., 2016; Walberg, 1969). Prvotním impulsem k těmto empirickým studiím byla práce Halpina a Crofta (1963) *The organizational climate of schools*, ve které autoři publikovali dotazník *Organizational Climate Descriptive Questionnaire*, známý v literatuře pod zkratkou OCDQ, s cílem identifikovat organizační klima základní školy<sup>9</sup>. Tím začalo období systematického studia účinku organizačního klimatu školy na vzdělávání a rozvoj studentů. Hoy, Tarter a Kottkamp (1991, cit. dle Chvál, Urbánek, 2014) zmiňují, že během třiceti let vznikly na základě tohoto dotazníku stovky studií. Jak uvádí Chvál a Urbánek (2014 s. 2): „...mnoho položek ztratilo během času relevanci pro odpovídající měřené konstrukty, což se projevilo i v nižších reliabilitách indexů.“ Tato skutečnost byla impulzem k tomu, že se Hoy, Tarter a Kottamp (1991)

<sup>9</sup> Na tomto místě je potřeba připomenout, že se zpočátku jednalo o dotazníky pro učitele.



rozhodli vytvořit a standardizovat nové verze dotazníků: *The organizational climate description for elementary schools*<sup>10</sup> *OCDDQ-RE* a *The organizational climate description for secondary schools*<sup>11</sup> *OCDDQ-RS* (Chvál, Urbánek, 2014).

V českém prostředí se touto problematikou začali odborníci seriózněji zabývat až o téměř 50 let později. Za první práce na toto téma lze dle Mareše (1998) považovat publikaci *Komunikace ve škole* autorů Mareše a Křivohlavého (1995) a publikaci Průchy (1997) *Moderní pedagogika*. V této době ovšem vznikla i řada dalších publikací na dané téma, především texty Laška a Mareše (1990, 1991) s názvem *Známe sociální klima ve výuce? a Jak změřit sociální klima školní třídy?* K dalším patří studie *Prvé zkušenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom zbore*, kterou v roce 1994 publikoval Lašek (1995), a další text tohoto autora s názvem *Komunikační klima ve stredoškolské triedě* (Lašek, 1994). Postupem času výzkumů a publikací na toto téma přibývalo, a to jak v českém, tak mezinárodním kontextu.

### 2.2.1. Školní klima – definice

Americká Národní rada pro školní klima (2007, cit. dle Thapa, Cohen, Guffey a Higgins-D'Alessandro, 2013 s. 2) definuje školní klima takto: „Školní klima je založené na různých zkušenostech školního života a reflektuje normy, cíle, hodnoty, interpersonální vztahy, výukové a učební praxe a organizační struktury.“ Následně také ujasňuje porozumění udržitelnému pozitivnímu klimatu ve škole: Udržitelné, pozitivní klima školy podporuje rozvoj a vzdělávání mladých lidí. Je nezbytné pro produktivní, přínosný a spokojený život v demokratické společnosti. Takové klima zahrnuje normy, hodnoty a očekávání, které podporují, aby se lidé cítili sociálně, emocionálně a fyzicky v bezpečí. Lidé jsou zapojení a respektováni. Studenti, rodiny i vzdělavatelé společně přispívají k sdílené vizi školy. Vzdělavatelé rozvíjejí postoje zdůrazňující výhody a uspokojení plynoucí z učení. Každý člověk přispívá k fungování školy, stejně tak jako k péči o její fyzické prostředí (ibid.).

Na základě výzkumu se jeví, že školní klima má řadu významných dopadů v oblasti duševního i fyzického stavu žáků i s ohledem na jejich akademické výsledky (Haahr, Nielsen, Hansen, Jakobsen, 2005; OECD, 2009), ovlivňuje prožívání pocitu bezpečí, budování školních pravidel a norem, vztahy ve třídě, vztahy mezi učiteli a žáky apod. (Thapa a kol., 2007). Podíváme-li se na výsledky, které prezentují Thapa a kol. (2007) podrobněji, vidíme vliv školního klimatu v následujících oblastech: bezpečí, pravidla a normy, vztahy, výuka a učení, občanská a etická výchova, mimoškolní učení, učitelé a žáci a vnímání školního klimatu, institucionální prostředí a zlepšování školy.

### 2.2.2. Školní klima a pocit bezpečí

Klein, Cornell, Konold (2012) na vzorku 3687 studentů středních škol zjistili, že pozitivní školní klima bylo asociováno s nižší mírou rizikového chování. Gregory a kol. (2010) na vzorku 7300 žáků devátých tříd a 2900 učitelů identifikovali, že konzistentní uplatňování školní disciplíny a dostupnost dospělých, kteří pečují o vztahy, byly asociovány s prožíváním pocitů bezpečí ve škole. S ohledem na problémy spojené s šikanou a v současné době extensivně také kyberšikanou je klíčovým zjištěním, že je pozitivní školní klima asociováno se snížením agrese

<sup>10</sup> Popis organizačního klimatu pro základní vzdělávání.

<sup>11</sup> Popis organizačního klimatu pro střední vzdělávání.

a násilí<sup>12</sup> (Brookmeyer, Fanti, Henrich, 2006; Goldstein, Young, Boyd, 2008; Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sanchez, Robertson, 2003; Meyer-Adams, Conner, 2008; Yoneyama, Rigby, 2006). Nicméně doposud existující výzkumy nejsou jednoznačné v tom, jakou roli hraje individuální vnímání školního klimatu<sup>13</sup> a nakolik jsou charakteristiky školního klimatu ovlivněny charakteristikami skupin a jejich organizací. Z výzkumů je však zřejmé, že bezpečné prostředí a zapojení jednotlivců do školního dění má pozitivní vliv na identifikaci žáka se školou, což přispívá k pozitivnímu rozvoji jak v sociální, tak i emocionální oblasti, ale i k lepšímu studijnímu výkonu (Blum, McNeely, Rinehart, 2002; Goodenow, Grady, 1993; Lee, Smith, Perry, Smylie, 1999; Osterman, 2000; Wentzel, 1997).

### 2.2.3. Školní klima, vztahy a etnicita žáků

Vztahy mezi žáky/studenty a učiteli, a i žáky navzájem, jsou významným aspektem školního života a mají vliv i na sebepojetí jednotlivců (viz například Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013). Studie Higgins-D'Alessandro a Sakwariwich (2011) specificky poukazuje na vliv vrstevnických vztahů a jejich významnou roli pro zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci totiž pozitivně těží z dobrého školního klimatu za předpokladu, že jsou respektováni ostatními studenty.

Bylo dokázáno, že školní klima může hrát významnou roli i v oblasti mezietnických vztahů. Například Mattison a Aber (2007) identifikovali, že pozitivní klima v této oblasti přispívalo k lepším studijním výsledkům žáků i k nižšímu počtu disciplinárních problémů. Pozitivní školní klima může významně přispět zejména žákům z etnických minorit a chudších prostředí (Booker, 2006; Haynes, Emmons, Ben-Avie, 1997).

Významnou úlohu v charakteristikách školního klimatu nehrají pouze vztahy mezi vrstevníky, ale také vztahy mezi učiteli a žáky. Například studie Slaughter-Defoe a Carlson (1996) mezi žáky třetí třídy uvádí, že žáci afroamerického původu považovali vztahy s učiteli za nejvýznamnější aspekt školního klimatu, zatímco žáci latinskoamerického původu více oceňovali, že je učitel spravedlivý, pečující a oceňuje jejich snahu. K mírně odlišným výsledkům došli Schneider a Duran (2010), podle kterých studenti hispánského i latinsko-amerického původu považovali shodně vztahy s učiteli za velmi důležité. Nicméně existující studie poukazují na to, že je potřeba se danému tématu věnovat s ještě větší výzkumnou pozorností (viz například Thapa a kol., 2013).

I když řada odborných studií dokazuje významný vliv klimatu třídy a školy na psychosociální rozvoj žáků a výsledky ve vzdělávání žáků, řada vzdělavatelů vliv tohoto jevu bagatelizuje. Například Jones a Shindler (2016) zjistili, že mnoho pedagogů vidí výsledky vzdělávání a školní klima chybně jako dvě separované entity. V některých případech je dokonce na zlepšování školního klimatu pohlíženo jako na luxus, který si školy nemohou dovolit, protože se musí primárně koncentrovat na dosažení dobrých vzdělávacích výsledků. Přitom si neuvědomují,

---

<sup>12</sup> Důkladná a široce zaměřená prevence násilí je rozhodně součástí změny, která musí probíhat na více propojených úrovních od jednotlivců, školy i celé komunity. Součástí tématu bezpečí ve škole je samozřejmě i otázka toho, jak bezpečně se cítí sami učitelé. Autoři Gregory, Cornell a Fan (2012) zjistili, že vnímání jasnosti školních pravidel ze strany žáků i učitelů a podpora nabízená učiteli potřebným žákům měly pozitivní vliv na vnímání bezpečí ze strany učitelů. Systematická podpora žákům a studentům se tak odráží i v bezpečnějším prostředí pro práci pedagogů.

<sup>13</sup> Výzkumy poukazují na to, že rasa/etnicita je sama o sobě významným faktorem ovlivňujícím vnímání školního klimatu (Koth, Bradshaw, Leaf, 2008; Wilson, Pentecoste, Bailey, 1984). Podle studie Watkins a Aber (2009) založené na datech získaných od 842 studentů studenti afroamerického původu z chudších poměrů a také dívky vnímali školní klima negativněji.

že školní klima a výsledky dětí ve vzdělávání spolu úzce souvisejí. Na základě analýzy dat získaných z 21 městských veřejných základních škol dochází Jones a kol. (2016) k závěru, že klima školy může predikovat výsledky žáků ve vzdělávání. K obdobným výsledkům dochází ve své studii i Kwong a Davis (2015), kteří analyzovali vztah mezi školním klimatem a akademickými výsledky žáků pomocí longitudinální studie. Zjistili, že úroveň školního klimatu tak, jak jej vnímají studenti, kladně souvisí s akademickými výsledky ve standardizovaných testech z matematiky a čtení. Hána, Hasman a Kostecká (2017) pak při analýze dat z české verze PISA testů zjistili, že zhoršené klima ve třídě (definované jako míra kázně ve třídě a jako vztahy mezi učiteli a žáky) statisticky souvisí s nižšími výslednými dovednostmi žáků v matematice, četbě i přírodních vědách.

## 2.3. Zvládání jazyka hostitelské země jako klíčový faktor úspěšné integrace

Kromě výše nastíněných vlivů, které utvářejí a ovlivňují klima třídy a s tím spojený proces školní integrace, je třeba vzít v úvahu řadu dalších faktorů, které budou velmi významně ovlivňovat začlenění cizinců do struktur společnosti. Úspěšnost integrace a vzdělávání žáků-cizinců ve školách hlavního vzdělávacího proudu hostitelské země bude záviset především na tom, jak úspěšná byla předškolní integrace (resp. zda k ní vůbec došlo / mohlo dojít), jaká budou očekávání rodičů těchto žáků, jaká rozhodnutí budou volit rodiče při výběru školy, jaká bude distribuce žáků-cizinců v dané škole, jaké budou reakce rodičů na školní neúspěch, jak dobře bude umět učitel pracovat s žákem-cizincem, který bude pocházet z jiného sociokulturního prostředí, jehož jazyková vybavenost v jazyku hostitelské země může být nízká, jaká bude institucionální podpora školy, jaké bude klima školy / školní třídy, jaké bude psychosociální nastavení dané komunity, v níž se rodina bude nacházet, a podobně. Tyto a další faktory (o některých vedeme podrobnější diskusi v následujících podkapitolách) mohou sehrávat velmi důležitou roli v sepjetí s integračními snahami a budou rozhodujícími činiteli úspěchu, či neúspěchu tohoto procesu.

Jedním z významných faktorů, který může významně ovlivnit integraci žáka, je úroveň jeho zvládání jazyka hostitelské země, protože jazyk hostitelské společnosti je v běžném školním prostředí hlavním prostředkem každodenní komunikace (viz např. Esser, 2006 s. i). Nedostatečná znalost jazyka majoritní společnosti může být bariérou nejen v oblasti vzdělávání, ale může dítěti přinášet zvýšenou zátěž i v jiných oblastech, protože jazyky a akcenty mohou navíc sloužit jako „*symboly sounáležitosti nebo cizího původu a mohou vést k diferenciaci a diskriminaci*“ (ibid.). Je samozřejmostí, že nedostatečná znalost jazyka, ve kterém probíhá komunikace ve škole, může být zátěží i pro učitele daného žáka a pedagogický personál školy. Podle současné legislativy mohou v našem prostředí žáci-cizinci sice využívat systém podpůrných opatření, mezi která patří například výuka českého jazyka, ne vždy však jsou tato opatření dostatečná, efektivní a systémová.

Překonání jazykové bariéry je přitom základním předpokladem pro školní vzdělávání, ale také důležitým krokem k sociální integraci, k navazování vztahů se spolužáky a podobně.<sup>14</sup> Na schopnosti žáků-cizinců vypořádat se s jazykovou bariérou do jisté míry závisí jejich školní

---

<sup>14</sup> Dospělým imigrantům přináší nejenom ekonomické benefity, ale také další jiné sociální výhody (Wang, de Graaff, Nijkamp, 2018).

úspěšnost. Školní výkon je přímo i nepřímo spojen s jazykovými dovednostmi především proto, že vyučovací jazyk je obvykle jazykem hostitelské země a mnoho školních úkolů je také zakotveno v jazykovém kontextu nebo přinejmenším souvisí s kulturním kontextem úzce propojeným s jazykem a předchozí kulturní znalostí (Esser, 2006). Systematické empirické studie o vztahu mezi jazykem a vzdělávacím úspěchem žáků-cizinců jsou v tuzemské odborné literatuře zastoupeny spíše poskrovnu. Výjimkou je v tomto ohledu práce Leix a Záleské (2017), která poukazuje na skutečnost, že úroveň znalostí češtiny hrála zásadní roli ve všech prohlášeních učitelů. Nebyla pouze indikátorem integrace přistěhovalců, ale také ovlivňovala přístup učitele k těmto žákům od prvního okamžiku. Podle Leix a Záleské (2017) se tak podpora výuky češtiny jeví jako zásadní při plánování strategií integrace dětí zahraničního původu.

Také mnohé zahraniční výzkumy (např. Alba, Handl, Müller, 1994) poukázaly na velmi silný vliv jazykových dovedností rodičů žáků-cizinců na vzdělávací úspěch jejich dětí a v této souvislosti také upozornily na důležitost klimatu domácího prostředí na vzdělávací trajektorie žáků-cizinců.

Všeobecně náročnější vzdělávací situaci dětí migrantů ve srovnání s majoritou potvrzuje řada mezinárodních výzkumů (viz např. Philips, Chin, 2004, cit. dle Esser, 2006). Novější studie a analýzy tuto situaci potvrzují (viz např. Azzolini, Schnell, Palmer, 2012). Rozdíly ve výkonech jsou evidentní především v oblasti čtení či porozumění textům než například v matematice či v předmětech vyžadujících řešení problémů bez porozumění textu. To jasně potvrzuje, že jazyková bariéra pro porozumění textu může být klíčová pro vysvětlení rozdílů ve výkonech mezi žáky-cizinci a žáky hostitelské země (OECD, 2015). Organizace OECD dále například poukázala ve své přehledové zprávě na to, že žáci-cizinci, kteří mluví jazykem hostitelské země v domácnosti, dosahují lepších výsledků v testech PISA než žáci-cizinci, kteří jazyk majoritní populace nepreferují / nemohou používat v komunikaci v domácím prostředí (OECD, 2015).

Některé jiné studie poukázaly také na efekt etnické koncentrace žáků-cizinců a jejich jazykových dovedností v souvislosti se školním výkonem (viz např. Portes, Hao, 2004). Například větší etnolingvistická heterogenita žáků škol nebo tříd (s ohledem na jazykové dovednosti žáků-cizinců) vede k horším školním výkonům žáků. Esser (2006) cituje ve své publikaci výsledky výzkumu, který provedla Stanat (2006). Uvádí, že tento negativní vliv se snižuje tehdy, když je ve složení školy zastoupeno alespoň 40 % žáků, kteří hovoří mateřským jazykem hostitelské země (pravděpodobně tedy půjde o zastoupení žáků z majoritní populace dané země, což je až na jednotlivé výjimky pravidlem v českých školách). Co se týče vzdělávacích výsledků žáků hostitelské země v souvislosti s vyšší koncentrací žáků-cizinců, kteří sdílí stejné vzdělávací prostředí, není možné jednoznačně tvrdit, že vždy dochází k poklesu vzdělávacích výsledků žáků hostitelské země. I když některé výzkumné studie poukazují na negativní korelace vyšší koncentrace žáků-cizinců na vzdělávací výsledky žáků z hostitelské země (např. Brunello, Rocco, 2013; Jensen, Rasmussen, 2011), a dokonce na vyšší výskyt šikany (Ohinata, van Ours, 2013), jiné studie tento vliv jednoznačně nepotvrzují (např. Geay, McNally, Telhaj, 2013; Wang, Cheng, Smyth, 2018).

Dle doporučení OECD (2015) je žádoucí vytvářet podmínky pro výuku jazyka hostitelské země v co možná nejširším spektru vzdělávacích aktivit (nejen napříč vyučovacími předměty, ale i aktivit realizovaných mimo školní výuku – např. ve volnočasových zařízeních), přičemž podpora/výuka je efektivnější, je-li jazyk hostitelské země osvojován od útlého věku dětí migrantů (tj. zejména již od úrovně předškolního vzdělávání, pokud jsou již v tuto dobu v hostitelské zemi). Mezi základní doporučení patří také intenzivnější rozvíjení institucionální podpory

pro rodiče dětí migrantů, a to od informačního servisu až po nabídku vzdělávacích programů dostupných pro jejich děti, ale i pro ně samotné.

## 2.4. Vliv sociálních sítí na úspěšnou integraci cizinců včetně žáků-cizinců

Po přemístění do hostitelské země má řada migrantů tendenci usadit se v sousedství s jinými přistěhovalci, často ze stejné či kulturně/socioekonomicky/geograficky podobné země původu (Hasman, Novotný, 2017) a v sousedstvích s podobným socioekonomickým statutem (Mareš, 2002). Jejich rozhodnutí k tomuto kroku má logické důvody (může jít např. o ekonomické souvislosti - dostupnost nabídky práce pro cizince, ekonomickou dostupnost bydlení, vzájemnou jazykovou/komunikační blízkost, podobné životní zkušenosti nebo směřování či o strach z počátečního střetu s majoritní společností), viz např. Massey (1998, 1990, 2003) a Massey a kol. (1993). Není však bez pochyb, že cizinci budou v řadě hostitelských zemí včetně Česka více či méně v permanentním vztahu s majoritní populací (např. při styku s úřady, v souvislosti s plněním povinné školní docházky apod.). Posilovat vzájemné interpersonální vazby je tedy mnohdy nejenom žádoucí, ale klíčové pro bezproblémové soužití.

Na souvislost mezi kvalitou vztahů v jednotlivých sociálních sítích poukázal sociolog Mark Granovetter, který formuloval koncept „síly vazeb“ (Granovetter, 1973). Autor podotýká, že sociální síť jedince determinuje kvalitu jeho života, a proto je nutné tyto sociální sítě dobře analyzovat a poznat. Akcentuje především sílu vazeb v sociální síti. Tuto sílu vazeb definuje jako pravděpodobně lineární kombinaci množství času, emocionální intenzity, intimity (vzájemné důvěry) a recipročních služeb, které charakterizují vazbu (Granovetter, 1973). Rozlišuje tzv. „silné sociální vazby“ a „slabé sociální vazby“. Obě „síly“ těchto vazeb budou hrát při integraci žáků-cizinců roli. Mezi silné sociální vazby lze zařadit příbuzenské celky (jako je rodina) a dále např. nejbližší přátele. David Krackhardt, jiný odborník na teorii sociálních sítí, vysvětluje tento typ síly vztahu pomocí vzájemně se doplňujících podmínek, tj. mezi osobami musí být jasná a déletrvající historie vzájemných interakcí a musí mezi nimi existovat vzájemná citová náklonnost (Krackhardt, 1992).

V počátečních fázích integrace může převládat spíše sociální izolace cizinců (např. kvůli nízkému sociálnímu postavení, jazykové bariéře apod.), tudíž i sociální kontakty a interakce budou orientovány převážně na rodinné příslušníky, eventuálně na jedince ve stejném postavení, v jakém jsou sami cizinci, například ve školním prostředí může být typickým příkladem úzká přátelská vazba mezi žáky-cizinci stejného etnika či národnosti (Munniksma a kol., 2015; Wang, De Graaff, Nijkamp, 2018). Pro integraci do majoritní společnosti toto může představovat určitý problém, zvláště v případě, kdy například rodina žáka-cizince může mít negativní postoj vůči hostitelské společnosti. Stejně tak nemusí být vybavena dostatečnou kvalitou relevantních informací, ať už se týkají například vhodnosti volby školy, možností trávení volného času, zaměstnání a podobně (srov. Sundar, 2015 s. 497). Rovněž míra znalosti jazyka hostitelské země bude u žáků-cizinců jen těžko rozvíjena, pokud budou sociální vazby těchto dětí/žáků omezeny výlučně na rodinné příslušníky a jedince stejné jazykové skupiny. Z logiky věci plyne, že toto velmi znesnadní a bude mít negativní efekt na jejich integraci do majoritní společnosti. Na druhou stranu síla takových vazeb bude mít pozitivní vliv v případě, kdy žák-cizinec, který se musí vyrovnat se změnou prostředí, tj. s příchodem do nového prostředí hostitelské země, bude

hledat základní důvěru a oporu v síti se *silnými vazbami*, tj. v rodině, a tato změna prostředí bude pro žáka-cizince přijatelnější především za podpory této sítě (Krackhardt, 1992). Granovetter ovšem spatřuje, především z hlediska samotného jedince (jeho zisků a rozvoje), jako důležitější sílu *slabých vazeb*, které je podle něj třeba chápat jako nepostradatelné z hlediska integrace do společnosti (Granovetter, 1973 s. 1378). Interakce založené na síle *slabých vazeb* spočívají v kontaktu se sociální skupinou, jejíž osoby stojí mimo síť, jež je utvářena *silnými vazbami*, zároveň však mají vazby na členy jiných sociálních skupin (typicky se jedná např. o sousedy, přátele přátel, známé, úředníky, učitele, spolužáky hostitelské země atp.). Právě tyto sociální kontakty v podobě *slabých vazeb* pomáhají člověku získávat informace a dosahovat úspěchu v životě, nejčastěji při hledání práce, při adaptaci na nové školní prostředí a podobně, lze tedy je chápat jako významný nástroj integrace. Jejich význam lze spatřovat ovšem i v jiných doménách, především ve vztahu k utváření pozitivního společenského klimatu, tedy pro soudržnost sousedské komunity a schopnost společného jednání místních obyvatel. Má-li tomu tak být, pak takové *slabé vazby* musí fungovat jako jakési propojující „mosty“. Proto je důležité, aby v daném společenství existoval bohatý společensky organizovaný život, kluby a zájmové spolky, ale i neformální aktivity (Šafr, Häuberer, 2007). Podle některých odborníků se při hledání podpory jedinec mnohdy raději obrací na síť, které tvoří *slabé vazby*, než na síť se silnými vztahy. Je tomu tak proto, že síť *slabých vazeb* mohou poskytnout více rozmanitých pohledů na věc či dávat různé rozmanité informace/zdroje, kterými komunita, tvořená *silnými vazbami*, nemusí disponovat a znát je<sup>15</sup> (Sundar, 2015). Příkladem může být školní prostředí, kdy je tento vztah charakteristický pro učitele a žáka. Vzhledem k tomu, že žáci mají konzistentní interakce s učiteli, kteří jsou vnímáni jako mentoři, vzory, osoby poskytující podporu a povzbuzení, ale také jako představitelé vzdělávacího systému, jsou vztahy učitelů a žáků klíčovým aspektem integrace, žákovských pokroků ve vzdělávání a jejich úspěchu (Peguero, Bondy, 2011). Členové sítě tvořící *slabé vztahy* (např. zde zmiňovaný učitel) mohou být také ochotnější a mohou projevovat větší náklonnost v souvislosti s podporou žáka-cizince (např. v rozhovorech o denních starostech či přáních, které žák-cizinec má). Často bývají také schopni poskytnout objektivnější (a mnohdy i „neodsuzující“) zpětnou vazbu k problémům, neboť jsou zpravidla méně emocionálně spojeni s žákem-cizincem než například jeho rodina, a tudíž nemusí docházet ke konfliktu rolí. Jak zjednodušeně vyplývá z teorie strukturálních mezer (*theory of structural holes*)<sup>16</sup>, viz Burt (1995), zdá se, že pro samotnou osobu je nejvhodnější postavení v sociální síti mezi několika různými skupinami, kdy její kontakty jsou neredundantní, tj. nesměřují k obdobným sociálním skupinám, ve kterých se budou s největší pravděpodobností kumulovat analogické informace a podobné zdroje poznání (Šafr, Häuberer, 2007).

<sup>15</sup> I když lze v odborné literatuře nalézt řadu studií, které poukazují i na význam *silných (koetnických) vazeb* imigrantů na úspěšnost jejich integrace do hostitelských zemí (poukazují například na poskytování určité ochrany před nebezpečím tzv. *sestupné asimilace*, tj. přijetím životních stylů a postojů znevýhodněných jedinců v cílové zemi, nebo v případě komunit přistěhovalců se silnými vzdělávacími ambicemi mohou svým potomkům zdůrazňovat důležitost vzdělání a mohou podpořit jejich rozvoj prostřednictvím sociální kontroly a přímé podpory (viz např. Portes, Zhou, 1993), existují však také studie, které ukazují na skutečnost, že *silné etnické vazby* mohou být také určitou překážkou bezproblémové integrace do hostitelské společnosti. Například se poukazuje na negativní vliv silných etnických vazeb na zvládnání jazyka hostitelské společnosti, na množství mezietských kontaktů, čímž se zvyšuje sociální vzdálenost mezi hostitelskou společností a imigranty a snižuje se dostupnost informací (Farwick, 2009, cit. dle Kristen, 2011). V tomto kontextu jsou někdy silné etnické sociální sítě považovány za *pasti mobility* (Wiley, 1970, cit. dle Kristen, 2011).

<sup>16</sup> Teorie strukturálních mezer vychází ze základní premisy, že osoba, která působí jako prostředník mezi dvěma nebo více úzce propojenými skupinami lidí, může z této pozice čerpat důležité komparativní výhody, protože má možnost získávat, přenášet a kombinovat cenné informace a myšlenky, které přicházejí z různých zdrojů (Burt, 1995, 2004). Na druhou stranu tato pozice může být méně stabilní a udržení vazeb mezi skupinami může být velmi časově náročné.

## 2.5. Různorodost a meziskupinové vztahy

Zkoumání heterogenních tříd, a to specificky z etnického hlediska, je velmi důležité pro porozumění psychologickým mechanismům, které ovlivňují vliv rasy-etnicity ve školní třídě (Jackson a kol., 2006). V následující teoretické části této kapitoly shrneme některá dosavadní psychologická zjištění týkající se meziskupinových vztahů. Utvoříme si tak základnu pro širší porozumění dynamice vztahů ve školní třídě, přičemž empirická část publikace bude úžeji zaměřena na zkoumání spojená s klimatem školní třídy a na postavení žáků různé etnicity.

### 2.5.1. Sociálně-psychologické výzkumy meziskupinových vztahů

Téma vztahů ve školní třídě je vhodné konceptualizovat na základě poznatků ze sociální psychologie. Jednou z významných oblastí vědeckého zájmu především kognitivně orientované experimentální sociální psychologie jsou právě meziskupinové vztahy. V řadě situací ve školní třídě dochází k aktivaci schémat poznání i chování vedených kategorizací podle příslušností ke členské skupině. Členská skupina (*in-group*) je skupinou, ke které člověk patří nebo se domnívá, že patří, oproti nečlenské skupině (*out-group*), s níž ho nepojí vztah, resp. se vůči ní vymezuje. Znalost příslušných výzkumů nám může pomoci porozumět aspektům chování žáků ve třídě, která je etnicky smíšená a kde může docházet k meziskupinovému jednání na základě etnicity.<sup>17</sup>

Meziskupinové chování (jednám jako součást většího celku) a interindividuální jednání (jednám za sebe) tvoří pomyslné kontinuum našich interakcí a to, kde se zrovna nacházíme, je významně ovlivněné aktuální situací, jejím kontextem i našimi předchozími zkušenostmi (Hewstone, Cairns, 2001; Kouřilová, 2011). Vlivem skupinové identifikace se zabývaly například studie takzvaných „*minimálních skupin*“ designované autorem teorie sociální identity Henrim Tajfelem (Gough, McFadden, McDonald, 2013). Participanti této studie byli rozděleni do skupin na základě předstírané preference konkrétního umělce, která jim byla náhodně přidělena. Ačkoli skupiny neměly společnou historii, při experimentu spolu nebyly v interakci a jejich propojení bylo arbitrární, původní studie i její replikace potvrdily preferenci vlastní skupiny, pokud mělo dojít například k rozdělení žetonů (*ibid.*). Tyto výzkumy tzv. „*minimálních skupin*“ ukazují, že vnímané rozdělení na členské a nečlenské skupiny způsobuje kvalitativní odlišnosti v našem vnímání i jednání a motivy vyplývající z členství bývají dokonce lepšími prediktory chování než motivy individuální (Hewstone, Cairns, 2001; Kouřilová, 2011). Jakkoliv, jak jsme již uvedli, byly studie založené na „*minimálních skupinách*“ úspěšně replikovány, existují i výzkumy, které přinášejí jiné výsledky a ukazují na vliv kulturních a sociálních kontextů. Například studie Wetherell (1982) realizovaná mezi dětmi na Novém Zélandu ukázala, že zatímco děti z bělošské skupiny reagovaly stejně jako v jiných studiích v duchu preference vlastní skupiny, děti maorského původu cíleně volily taková řešení, která maximalizovala zisk obou skupin. To odpovídá sociálním normám tohoto společenství, kdy štedrost je vnímána jako známka vysokého společenského statusu, a poukazuje na to, že způsob našeho meziskupinového chování

<sup>17</sup> Pohlaví, věk a rasa jsou primárními kategorizačními klíči podle Schneider (2005, cit. dle Kouřilová, 2011). Jako klíčové a srovnatelné mechanismy jejich působení vnímají i West a Fenstermaker (1995). Některé studie pak přicházejí se závěrem, že právě etnicita může být základem tvorby ne-členské skupiny a související preference (viz Hamm, 2000; Schofield, Whitley, 1983; Vedder, O'Dowd, 1999, oba zdroje cit. dle Vedder, Horenczyk, Acculturation and the school, 2006). Existují však i studie, kde se jako významnější jeví gender (Graham, Cohen, 1997; Kupersmidt, DeRosier, Patterson, 1995; Říčan, 1996).

není daný, ale je ovlivněn řadou sociálních, kulturních i historických aspektů a jako takový se může v průběhu dějin proměňovat.

Dalším typickým jevem v rámci meziskupinových vztahů je kromě preference vlastní skupiny zanedbávání rozdílů mezi lidmi uvnitř skupin, v rámci vlastní skupiny bývá někdy pozorován i zvýšený důraz na konformní chování. Zejména vlastnosti příslušníků nečlenských skupin jsou vnímány jako málo rozlišitelné, v zásadě nám ve většině splývají dohromady, viz například Kouřilová (2011) a Hewstone a Cairns (2001). Na odlišení členských a nečlenských skupin se váží i emoce. Máme tendenci své skupiny vnímat pozitivněji, a to jak ve smyslu hodnocení obsahu skupinových charakteristik, tak v našem vztahu vůči dané skupině. Lidé si navíc lépe pamatují informace o své skupině, a jak podrobněji popíšeme dále, mají tendenci členům své skupiny více pomáhat (Kouřilová, 2011).

Meziskupinové zkreslení se běžně projevuje nejen upřednostňováním vlastní skupiny, ale může nabýt i podobu znevažování skupin nečlenských (Kouřilová, 2011). Předsudky, což jsou afektivní reakce, jsou typické tím, že redukce negativních emocí nevede nutně k vytvoření emocí pozitivních. Intervence za účelem skupiny sblížit tak někdy mohou skončit spíše u absence vyloženě negativních emocí než u vytvoření pozitivních vazeb. Vše ale záleží na řadě faktorů, jako je velikost skupiny, status či vnímané ohrožení.

S meziskupinovým chováním samozřejmě souvisí i existence různých skupinových stereotypů, tedy vnímání příslušníků určité skupiny podle předem utvořených charakteristik. V sociálně kognitivním výzkumu dominuje výzkum zaměřený na „*stereotypizaci*“, kdy dochází ke kognitivní kategorizaci snižující rozdíly mezi osobami náležejícími do jedné skupiny, což usnadňuje přiřizování stereotypních charakteristik všem příslušníkům dané kategorie. Kognitivní tradice výzkumu předpokládá, že stereotypy jsou jakýmsi vedlejším důsledkem kognitivních procesů, kdy dojde k přílišnému zjednodušení množství komplexních informací (Gough, McFadden, McDonald, 2013).

Jednu z moderních a velmi zajímavých teorií předsudků sestavila skupina kolem americké výzkumnice Susan Fiske. Fiske, Cuddy a Glick (2002a) identifikovali čtyři typy skupin (jedna vlastní skupina – „*in-group*“, a tři nečlenské skupiny – „*out-groups*“), které charakterizovali na dimenzích „*vřelost*“ a „*kompetence*“. Vnímané emoce, jak jsme již zmínili výše, mají významný vliv na naše chování. Tento model pak o klasifikaci typických behaviorálních reakcí při kontaktu s jednou ze skupin doplnili Cuddy, Fiske a Glick (2007). Zjednodušeně řečeno, stereotypy založené na pocitech vřelosti evokují aktivní chování, kdežto stereotypy týkající se kompetencí evokují pasivní chování. Podle těchto výzkumníků (Cuddy a kol., 2007; Fiske a kol., 2002a) odlišujeme vnímání i chování vůči čtyřem různým skupinám: (1) vlastní členskou skupinu typicky charakterizujeme vysokou kompetencí i vysokou vřelostí, příslušníci naší členské skupiny v nás vzbuzují obdiv, a pokud jim přímo nenabízíme pomoc, alespoň je pasivně podporujeme. (2) Skupiny lidí, které vnímáme vysoce v rovině vřelosti, ale nížko v rovině kompetence, typicky vzbuzují paternalistické předsudky. Jedná se například o staré lidi nebo osoby s postižením. Vzbuzují v nás lítost, můžeme být ochotni pomoci, často je ale zcela opomíjíme. (3) Skupiny vnímané v obráceném módu, tedy vysoce kompetentní, ale málo vřelí lidé, v nás vzbuzují pocit soupeřivosti, žárlivosti. Typicky se jedná o Asiaty nebo Židy, bohaté lidi či feministky (viz např. Fiske a kol., 2002b). Reakcí v chování je pasivní podpora nebo aktivní obtěžování. (4) Poslední skupinou jsou pak ti, které vnímáme jako nekompetentní i málo vřelí, tyto skupiny v nás vzbuzují nelibost či přímo vztek. Jedná se typicky o chudé lidi, příjemce sociální podpory. Odpovědí v chování je obtěžování či opomíjení.

Z našeho pohledu je zajímavé uvažovat nad tím, jak různé skupiny migrantů mohou v návaz-



nosti na své další charakteristiky evokovat různé skupinové zařazení a vyvolávat určité reakce v chování. Typický je například stereotyp o dobře se učících a integrujících dětech Vietnamců (viz například Leix, Záleská, 2017), tedy vysoké hodnocení v dimenzi kompetentnost, což však nutně nevede k intenzivnějším vztahům s příslušníky této komunity (nižší hodnocení na rovině vřelost). Neméně zajímavé je dívat se i na to, jaké charakteristiky a situace ovlivňují přesun do více preferovaných „kolonek“. V našem předchozím výzkumu se například ukázalo, že dobrá znalost českého jazyka napomáhá vnímání žáka/žákyně migranta jako „našeho“ a stírá etnické charakteristiky (Machovcová, 2017). Možné vnímání skupin migrantů na základě stereotypů popisovaných Fiske a kol. (2002a) také naznačuje, s jak odlišnou výchozí pozicí se mohou děti s migrační zkušeností setkat podle toho, jaké jejich charakteristiky vystoupí do popředí. Stačí jim pozici potvrzovat? Nebo musí pracovat cílevědomě na změně svého „zařazení“, aby uspěly? Mohou přes tvrdou práci dosáhnout i vřelého přijetí ve vztazích? Samy děti samozřejmě mohou do situace vnášet řadu stereotypních předporozumění.

To jsou tedy některá důležitá zjištění z oblasti meziskupinového chování tak, jak je prezentuje experimentální sociální psychologie. Zkoumané jevy ovlivňují, jakým způsobem běžně diskutujeme o druhých i jaké máme tendence se k nim chovat. Významnou roli v tom, jak učitelé chápou žáky s migrační zkušeností, bude hrát fakt, zda o nich mluví na úrovni meziskupinové (členská - nečlenská skupina) nebo interindividuální. Možnost, aby děti a mladí lidé měli příležitost pozitivních interskupinových a interetnických vazeb, a to mimo jiné ve školním prostředí, je velmi důležitý předpoklad pro redukci předsudků a diskriminace (viz např. Allport, 1954; Vedder, Horenczyk, 2006 s. 428), a tím pádem i k úspěšné integraci. V českém prostředí se přítomností etnických stereotypů společně s funkčností *kontaktní hypotézy* zabývá např. Leix (2013).

## 2.6. Problematika meziskupinového přátelství v etnicky heterogenních třídách

V odborné literatuře je věnována značná pozornost tématice přátelství mezi žáky-cizinci a žáky hostitelské země. Některými odborníky bývá přátelství dokonce považováno za základní faktor, který je důležitý pro naplnění inkluzivní podoby školy a školních tříd či kolektivů (Soodak, 2003). Zde klíčový pojem „*přátelství*“ lze chápat jako trvalý vztah založený především na pozitivních emocích a důvěře. Zejména v mládí se utváří tzv. „*zájmové přátelství*“, avšak „*zájmová vzájemnost*“ nemusí být souměrná. Jako období přerodu kamarádství ve skutečné přátelství bývá uváděn věk okolo 12 let, kdy ustupuje samolibost a sobectví a přistupuje ochota vzájemné pomoci (Hartl, Hartlová, 2000).

Předpokladem úspěšné integrace žáka-cizince do kolektivu školní třídy majoritní populace jsou vztahy, které budou reflektovat základní charakteristiky uvedené definice pojmu „*přátelství*“, určující tedy bude vzájemný pozitivní vztah mezi žáky hostitelské země a žáky-cizinci. Přátelství samo o sobě představuje vztah dvou či více osob, které zpravidla pojí podobné názory a způsoby chování a v jehož rámci také dochází k regulaci procesů sociální kontroly a utváření sociálních norem. Přátelství žáků-cizinců a žáků majoritní populace by proto mělo vést ke snížení rozdílů v chování a názorech a stírání hranic obou skupin, což přispívá k utváření inkluzivního prostředí (Stark, Flache, 2012). Pokud by tomu tak skutečně bylo, tak přátelství žáků-cizinců a žáků majoritní populace pravděpodobně posílí identifikaci menšinové skupiny s hostitelskou zemí, což potvrzuje řada studií (viz např. Agirdag a kol., 2011; Leszczensky

a kol., 2016). Smith a kol. (2016) konstatují, že nedostatečný kontakt etnicky odlišných skupin obyvatel vede k větším meziskupinovým předsudkům, zejména u populace hostitelské země. Pro migranty má uvedené negativní dopad nejen v utužování interpersonálních vztahů, ale neblahé důsledky lze evidovat i v oblasti sociálně-ekonomické. Podle citovaných autorů je jednou z nejlivnějších institucí škola, která má pomáhat vyrovnávat dopady segregace a její negativní vlivy a nerovnosti ve vzdělávání. Dále zmiňují, že pokud existují přátelství mezi žáky různých etnik, pomáhá to kultivovat postoje obou skupin a snižovat etnické nerovnosti.

Na druhou stranu je třeba podotknout, že mezi žáky-cizinci a žáky majoritní populace mohou být značné rozdíly způsobené kulturními vlivy, náboženskou preferencí, zkušenostmi, tradicemi, zvyky a dalšími, což může vzájemné utváření přátelství obou těchto skupin zkomplikovat. Jednostranná preference přátelství a jeho utužování mezi etnicky stejnými skupinami může mít za následek prohlubování segregačních tendencí. Některé výsledky sociálně-psychologických výzkumů poukazují na to, že upřednostňování přátelství etnicky stejných sociálních skupin narůstá s etnickou diverzitou škol (Currarini, Jackson, Pin, 2010). Tato zjištění ne zcela korespondují s Allportovou *kontaktní hypotézou* (1954), podle které etnicky diverzifikované školy teoreticky otevírají prostor k budování pozitivních meziskupinových vztahů mezi žáky, tj. žáci těchto škol by měli vykazovat nižší míru předsudků vůči spolužákům jiných etnik i nižší míru negativních postojů, jsou-li splněny čtyři podmínky: (1) členové skupin mají rovnocenný status, (2) skupiny usilují o společný cíl, (3) vzájemně spolupracují, (4) je zajištěna dostatečná podpora ze strany instituce. I když systematická rešerše dosavadních výzkumů dokladuje platnost Allportovy *kontaktní hypotézy* i bez naplnění výše zmíněných podmínek (Pettigrew, Tropp, 2006), zajištění uvedených podmínek může být impulsem k dodatečnému posunu interetnických postojů ke skutečnému mezietnickému přátelství (Smith a kol., 2016), které je: „jednou z nejúčinnějších forem kontaktu uplatňující se při redukci předsudků“ (Paolini a kol. 2004, cit. dle Graf, Kováčová, 2016 s. 187). Nicméně existují i studie, které kritizují skutečnost, že je nepoměrně více prostoru věnováno pozitivním vlivům *kontaktní hypotézy* na budování pozitivních meziskupinových vztahů a není věnován dostatek pozornosti možnému negativnímu vlivu meziskupinového kontaktu na meziskupinové postoje, k čemuž dochází především v případě negativních zkušeností jedince s příslušníkem/příslušníky nečlenských skupin (podrobněji viz např. Graf, Kováčová, 2016; Paolini, Harwood, Rubin, 2010; Pettigrew, Tropp, 2006). Jak upozorňují Paolini a kol. (2010) na základě studie Dixona, Durrheima a Tredoux (2005) a studie Pettigrewa (2008): „Dřívější důraz na využití meziskupinových kontaktů pro zlepšení vztahů mezi skupinami vedl k postupnému vyloučení negativního kontaktu z většiny výzkumných záměrů, čímž se omezila identifikace negativních vlastností kontaktní situace a zhodnocení rozdílných účinků negativního versus pozitivního kontaktu.“

## 2.7. Utváření rasových a etnických odlišností

V další části textu bude pozornost zaměřena na perspektivy, které nabízí především *kritická sociální psychologie* a které rozšiřují i problematizují nastolenou perspektivu. Zaměříme se přímo na témata související s porozuměním a utvářením rasových a etnických odlišností, které jsou v tomto textu předmětem našeho zájmu. Porozumění rase a etnicitě a souvisejícímu kategorizování je problematické v různých kontextech. Ačkoliv se v zásadě jedná o sociálně konstruované pojmy, jejich důsledky jsou materiální, dopadají na každodenní realitu (Durrheim, Hook, Riggs, 2009), ať už si to v privilegované pozici uvědomujeme, nebo ne. Tvoří často základ pro utváření individuální subjektivity, zároveň jsou oblastí mocenských vlivů. Frankenberg

(1993) analyzující diskursivní repertoáry rasy a etnicity konstatuje: „*eticita i rasa jsou „reálné“ ve smyslu, že mají reálné, ačkoliv proměňující se, vlivy ve světě, a reálné, uchopitelné a komplexní vlivy na to, jak jednotlivci vnímají své self, zkušenosti a životní šance*“.

Mluvíme-li o etnicitě či rase, je nutné zapojit i porozumění pojmu „*rasismus*“. Ten musí být chápán zároveň jako institucionalizovaná nerovnost a jako socializací získaný vzorec komunikace, interakce, reprezentace a chování, které opakují a rozšiřují institucionalizované vztahy (Durrheim a kol., 2009). Zdroje z experimentální sociální psychologie, tedy i východiska uvedená výše v textu, se zabývají především rovinou individuální kognice, resp. interpersonálních vztahů (viz Durrheim a kol., 2009) bez širšího společenského kontextu. Kognitivní tradice proto riskuje naturalizaci rasismu vysvětlením, že související kategorizace založené na stereotypch jsou univerzálním mentálním procesem, který vychází z individuální kognitivní kapacity (Hopkins, Reicher, Levine, 1997, cit. dle Durrheim a kol., 2009). Toto porozumění je potřeba rozšířit o kontext historických vzorců vykořisťování a reprezentace, a tedy vliv sociálních faktorů na to, jak je rasa/eticita konstruována. Porozumění předložené experimentální sociální psychologií tak rozšiřují zkoumání v rámci kritických proudů smýšlení v sociálních vědách. Jedním z možných zdrojů jiného porozumění jsou přístupy napříč těmito disciplínami, které se zabývají analýzou diskursivní praxe. Wetherell a Potter (1992, cit. dle Durrheim a kol., 2009) tak například poukazují na paradoxy vnímání druhých. Jejich analýza se týká výpovědí bílých Novozélandců o maorských obyvatelích. Ti byli majoritou zároveň popisováni jako lidé, kteří jsou typičtí tradiční kulturou, jíž ale ztratili v procesu modernizace. Durrheim a kol. (2009) píše o tom, jak se rasová privilegovanost objevuje v běžné řeči Australanů ve třech tvrzeních: 1) původní obyvatelé, ale ne bílí lidé, patří k rasové skupině; 2) bílý model subjektivity je vhodný pro porozumění zkušenostem všech lidí a 3) posilování stereotypů, které legitimizují kolonizaci. Dochází tak k normalizaci bílé hegemonie, která patologizuje původní obyvatelstvo nebo různé minority a odůvodňuje sociální a materiální nerovnosti jako nevyhnutelné. Omezuje tím i spoluzodpovědnost za stav věcí a zakrývá privilegované pozice, které jsou vnímány jako zasloužené. Cooks (2003) v této souvislosti hovoří o tzv. „*whiteness*“, kdy se „*bělost*“ zamlčuje, protože je z hlediska rasy vnímána jako bezpříznaková norma, kterou poměřují ostatní.

Etnicita je součástí komplexnějšího vnímání a utváření odlišností (Seeberg, 2003) a neděje se bez interakce s dalšími charakteristikami, jako jsou gender a třída, ačkoliv kulturně-historický odkaz těchto diskusí je u nás jiný než v zemích s historickou tradicí kolonialismu či apartheidu. Historický vývoj a zastoupení cizinců v Česku popisují ve svých textech například Jarkovská a kol. (2015) nebo Kostecká a kol. (2015), které zachycují etnické poměry druhé poloviny dvacátého století a zvýšenou zahraniční migraci zejména po roce 2000. Spolu se Seeberg (2003) však můžeme konstatovat, že představa etnicky homogenního národa je spíše ideálem než realitou, často realizována prostředky asimilace či přímo anihilace ne-dominantního etnika. V Česku to ilustrují v současnosti znovuotevřené palčivé otázky poválečného vyhnání německého obyvatelstva (Šmídová, 2010) nebo stále komplikovanější postavení romských obyvatel, jejichž historii zahrnuje i téma romského holocaustu (Doubek, Levínská, Bittnerová, 2015).

To, jak se utváří odlišnost (*difference*) na bázi neustálé interakce, ukazují ve svém textu West a Fenstermaker (1995), které se zaměřují především na každodenní utváření genderu, rasy a třídy. Tyto charakteristiky jsou zažívány jako organizující kategorie sociálních odlišností a stojí v základu mechanismu produkce sociálních nerovností. Je důležité poznamenat, že jejich koncepce vychází právě z kritiky předchozích teoretických přístupů, které málo reflektovaly, nakolik se teorie v dané oblasti vyvíjí v kulturním kontextu, který je bílý a středostavovský. Proto se staly předmětem našeho zájmu diskursivní strategie, které utvářejí „*whiteness - at - work*“

(Yoon, 2012). Studie této autorky je pro náš výzkum plně relevantní. Zabývá se tím, jak jsou v školních interakcích mezi učiteli a učitelkami a žáky a žačkami tyto mechanismy aktivovány, a to i na nevědomé bázi jejich rasové identity a vnímání. Jejím cílem je napomoci reflexi tomu, jak se učitelé vztahují k rasovým tématům, k otevřenějším diskusím a formulaci proti-rasistických postojů, a tedy transformativní roli učení, která napomůže v praxi překonávat existující nerovnosti. Ve svém výzkumu Yoon vnímá určitý diskomfort, se kterým učitelé reagují na rasově syčené situace, a to i učitelé, kteří chtějí praktikovat kulturně citlivé vzdělávání. Klíčovým tématem v jejím přístupu je však porozumění rovině privilegovanosti. Nejde zde o „*rovnost v různosti*“, ale citlivé uchopování mocenské dynamiky neustále utvářející a potvrzující existující nerovnosti, které vznikají simultánně napříč naší zkušeností na rovinách, které často nevhodně oddělujeme jako individuální, strukturální i společenské (West, Fenstermaker, 1995). Whiteness je převážně skrytá pro ty, kdo běžně těží z jejích výhod, je pro ně automatizovanou normou. Její konstrukce může být v řadě situací ovlivněna i představami o zdvořilém zacházení (Thompson, 1998), které však může v jádru znamenat především pocit bezpečné konverzace pro majoritu na úkor situace etnické menšiny (Leonardo, Porter, 2010). Projevy, které se zdánlivě jeví jako rovnoprávné tím, že nemluví o rase (nebo o genderu, třídě či zdraví), tak v důsledku mohou být diskursivním mechanismem, který nadále staví a upevňuje nerovnosti.

### 2.7.1. Komunikace o meziskupinových odlišnostech

Naši komunikaci o druhých podle Kervyna, Bergsiekerové a Fiske (2012) ovlivňuje „*efekt nevyřčeného*“ (*innuendo effect*)<sup>18</sup>, jehož dopady jsou ovlivněné právě i tím, kam danou osobu přiřazujeme (výše jmenované *in-group* a *out-groups*). Nezáleží jen na tom, zda o druhých předkládáme ostatním pouze pozitivní informace a o negativních se nezmiňujeme, ale také na tom, čeho se informace týkají a jaký je kontext dané situace. Například pokud řečník považuje za společensky žádoucí zmiňovat o třetí osobě pouze pozitivní informace a jiné informace zcela vynechá (ať již negativní, nebo jiné pozitivní), tak pokud tato informace nezapadá do kontextu situace, může mít v důsledku negativní efekt na obě zmíněné dimenze (*vřelost, kompetence*) – tedy posluchač i přes sdělovanou pozitivní informaci dochází k negativnímu hodnocení na vynechané dimenzi a méně pozitivnímu hodnocení dimenze, které se řečník dotkl. Konkrétním příkladem by mohla být situace, kdy má do skupiny přijít nová studentka a první aktivita, která ji čeká, je společný studijní výjezd. Pedagožka ji představí tak, že se sdílená informace zaměří na pozitivní komunikaci v oblasti kompetentnosti (např. je to velmi pracovitá a svědomitá dívka), ale nepodá žádné informace o *vřelosti*, která je ale pro děti důležitá. Výsledné hodnocení ze strany spolužáků, kteří danou žačku osobně nepotkali, bude s největší pravděpodobností negativní, a tento efekt dokonce ovlivní i následně nižší míru vnímání kompetentnosti. Tedy pokud je informace o kontextuálně významné charakteristice (např. kompetence v kontextu hledání nového pracovníka, *vřelost* v kontextu hledání člena výletu) vynechaná, posluchači – bez osobní zkušenosti s danou osobou – odvozují negativní hodnocení a snižují význam i té charakteristiky, o níž dostali pozitivní informaci. To tedy znamená, že lpění na za každou cenu pozitivní komunikaci (např. o etnických skupinách) nemusí v důsledku vést k zamýšlenému efektu (např. sblížení menšin s majoritou), významnou roli nehraje pouze zabarvení informace, ale i kontext, ve kterém je předávána. To tedy implikuje směřovat k otevřené a férové

<sup>18</sup> *Innuendo* v přesném překladu znamená narážka, překlad ve smyslu „*nevyřčeného*“ však lépe vystihuje podstatu fenoménu, návrh překladu doc. Graf – Kouřilová, osobní konverzace.

komunikaci, ale i k reflexi vlastních stereotypů a vlastní pozice. Zejména s ohledem na etnicitu se velmi často dopouštíme etnocentrického zkreslení. O souvisejících studiích podrobněji pojednáme v další části textu.

Otázkou je, jakým způsobem jsou ve společnosti utvářeny odlišnosti „*doing difference*“ (viz např. West, Fenstermaker, 1995) a jakým způsobem do toho vstupuje praxe *etnocentrismu* a praxe „*doing whiteness*“. Oba koncepty poukazují na typicky implicitní poměrování perspektivou vlastní zhusta nepojmenované dominantní majoritní kultury (západní, bílé) postavené na úrovni normy, oproti níž jsou ostatní kultury a sociální praxe více či méně skrytě poměřovány (Burman, Gowrisunkur, Sangha, 1998). V českém prostředí krátce o tématu pojednávají například Gjuričová a Kubička (2009) na podkladu své terapeutické zkušenosti, kdy vnímají to, jak si lidé s majoritní etnicitou tuto nijak nezvýznamňují a nepřisuzují jí vliv. V zahraniční literatuře se dále objevuje fenomén vyhýbání se (zejména negativně laděným) diskusím o etnicitě, často pod rouškou taktu a slušného vychování (Yoon, 2012). Soustředíme se tedy také na „*zamlčování*“ a „*vyhýbání se*“ diskusím o etnicitě, resp. barvě, jak o nich píše například Frankenberg (1993), Seeberg (2003) či Yoon (2012), což vede mimo jiné k zakrývání existujících mocenských nerovností, jejichž důsledky jsou pro mnohé migranty každodenní zkušeností.

Vzájemná podpora a diskuse učitelů se jeví jako velmi podstatná v možnosti posunout se v porozumění všech souvislostí integrace dětí cizinců, nicméně ani taková praxe sama o sobě není ušetřena problémových bodů, jak ukazuje analýza Yoon (2012). Ta se zaměřila na učitele, kteří procházejí tréninkem multikulturních dovedností, a v jejich působení identifikuje „*whiteness - at - work*“ – „*bílé privilegium v praxi*“ schované za slušné chování, kdy se o rase příliš nemluví a důležité je spíše mít dobrou vůli než řešit, jak se učitel/ka zachoval/a a jaké to mělo dopady a jak jinak se mohl/a zachovat. Yoon ukazuje konkrétní příklady, kdy zůstaly šance na otevření diskuse o odlišnostech nevyužity, či dokonce vedly až k potrestání. Zmiňuje například situaci, kdy jedna z dívek přijde do školy v tradičním oděvu a jiná dívka se ptá, možná trochu drze, co je to za šaty. Zásahem učitelky a informací o tom, že každý nosí, co chce, je diskuse skončena a moment, který mohl vést k prozkoumávání a porozumění odlišných kulturních vazeb, je vyčleněn do pole „*neslušné dotazování*“.

Matias a Zembylas (2014) poukazují na to, že v pedagogickém přístupu, který má mít potenciál dosáhnout změny, je velmi důležitá rovina emočního naladění. Problematický je však únik do pocitů „*létosti*“ ve stylu „*mají to těžké*“ bez hlubší reflexe situace a otevření prostoru pro produktivní praxi, která může vést k reálným změnám. Pozitivní emoce tak někdy slouží pouze jako zástěrka, jsou společensky akceptované, ale v důsledku nemají sílu pomoci, protože nejsou propojeny s opravdovým akceptováním odlišností a podporou přijetí druhých jako odlišných, spíše jsou zástěrkou nejistoty a možná i pochyb o konkrétních etnických skupinách. Pokud se pohled učitelů a učitelek nedokáže vymanit ze zajetí bílého privilegia a obrácení pohledu dovnitř k vlastní etnické zkušenosti, vychází z pozice privilegované majority nastavující normu a přijat je ten, kdo se normě přizpůsobí a zapadne. Na cestě však ztrácí ne bezvýznamný kus sebe, a pokud reaguje problematicky, je rychle vyloučen mezi nezměnitelně cizí. Je zcela nezbytné, aby učitelé a učitelky reflektovali, jak jsou jejich vztahy k dětem s migrační zkušeností ovlivněné jejich vlastní nereflektovanou praxí „*bělosti - whiteness*“ a jak určité emoce a jejich vyjadřování mohou v důsledku nezáměrně přetvářet jejich úsilí o vytvoření rovných podmínek pro všechny děti.

Bittnerová (2009) nám prostřednictvím dvou vybraných kazuistik umožňuje nahlédnout na to, jaká očekávání od vzdělávání mohou mít rodiče, kteří přišli z jiné země. U jedné rodiny se migrační zkušenost promítla do důrazu na šířeji uplatnitelné dovednosti – znalost cizích

jazyků a zvládnání manuální práce i přes požadavek vyššího vzdělávání, rodina lpí na tom, aby se děti dokázaly uplatnit ve více státech. U druhé rodiny máme možnost nahlédnout na to, jak vzdělávání dítěte ovlivnila reflexe vlastní nízké kompetentnosti rodičů, resp. matky, která ví, že její dcera potřebuje další osoby, které se s ní budou učit, protože sama neovládá dobře jazyk. Jak jinak může vypadat spolupráce učitelů s rodiči, pokud vezmeme jejich migrační zkušenost vážně a budeme o ní otevřeně komunikovat a budeme se snažit porozumět jejich motivům?

S aktivním odmítnutím diskuse o etnických odlišnostech se setkaly autorky Jarkovská, Lišková a Obrovská (2015). V jejich etnografickém výzkumu se pozice zastávané učitelé daly charakterizovat neviditelností etnicity, která byla často zredukována na jazykovou odlišnost. U ní je pak předpoklad, že se s postupujícím pobytem v ČR dříve či později vytratí. Ze strany učitelů byl tento přístup vnímán jako svým způsobem garance rovnosti všech a jakkoliv se to jeví paradoxně, také jako postup, který umožňuje rozvíjet individualitu každého dítěte. Jarkovská s kolegyněmi tento diskurs nazývají „*sameness despite difference*“, „*stejnost i přes odlišnosti*“. Jakkoliv byly u dětí cizinců rozdílnosti zahlazovány, u stejných pedagogů ve výpovědích zaměřených na romské děti se etnicita vynořuje jako zcela nepřekonatelná a nezměnitelná překážka možného úspěchu ve vzdělávání či ve společnosti vůbec. Přiznejme, že takové obnažení názorů na etnicitu poukazuje na to, že diskurs „*stejnost a rovnost*“ je spíše taktickým manévrem než velkorysým přijetím odlišností, které si žáci s sebou přináší. Nejenže zde vidíme mechanismy aktivace „*členské - nečlenské*“ příslušnosti, vidíme zde, komu je dáno privilegium „*být s námi*“ a být tedy jedinečnou osobností a kdo je vyloučen a odsouzen determinující jinakostí. Diskurs vycházející z liberálního individualismu zakrývá praxi toho, že zvýznamňování stejně jako znevýznamňování odlišností je mocenským aktem. Dominantní kulturní praxe z pozice moci určuje, kdy a jak budou rozdíly hrát roli a kdy budeme trvat na tom, že „*jsme všichni stejní*“, a kdy na tom, „*že rozdíly jsou přirozené*“ (Boler, Zembylas, 2003).

Rozpačitost učitelů s vnímáním etnicity dokumentuje i studie Moree, Klaassena a Veugelerse (2008), která se zaměřuje na téma multikulturní výchovy a to, jak jej uchopují čeští pedagogové. I zde se objevuje téma zdánlivě férového potlačování odlišností ve smyslu „*učím cizince, ale nemám problém*“. Nicméně v konkrétních případech je alespoň zmíněno, že žáci s migrační zkušeností dostávají prostor prezentovat fakta o své zemi.

Studie Seeberg (2003) poskytuje nepřehledně materiálu pro reflexi toho, co tedy vlastně v našich diskurzech o cizincích chybí. Například úplně absentuje téma náboženství. To je zřejmě poměrně typické pro sekulární české prostředí, na druhou stranu je to téma budoucnosti v souvislosti zejména s aktuální migrační vlnou a vzedmutým odporem k islámu. Ve vztahu k rodičům se v našich rozhovorech vůbec nemluví o tom, že by rodiče mohli s něčím ve škole nesouhlasit nebo problematizovat nějakou školní praxi (např. způsoby stravování, odívání, vztah k alkoholu aj.) a uvést tak děti do problematizované situace mezi školními a rodinnými tlaky.

Dovolíme si zmínit jeden konkrétní příklad právě z uvedené studie Seeberg (2003). Autorka srovnávala prostředí ve vybrané norské a holandské třídě. V norském kontextu se poměrně extensivně věnuje tématu obědových balíčků pro školní děti<sup>19</sup>. Ten si dítě z domova přinese a ve škole sní. Přesně takový konkrétní typ oběda symbolicky značí příslušnost k norskému národu, a z této členské skupiny se někteří rodiče vylučují jiným přístupem k zajištění oběda (např. dají dítěti peníze). Typický obědový balíček byl totiž v Norsku dlouhodobě propagován v rámci podpory zdravého životního stylu a má zde velký význam v procesu transformace z chudé země na vyspělou sociálně-demokratickou společnost. Je poněkud úsměvné, že s českou tradicí školních

---

<sup>19</sup> Matpakke – typicky sendvič z celozrnného chleba, ke kterému je přiložena zelenina či ovoce.

jídelen a teplého jídla k obědu bychom však snadno považovali za „špatné“ rodiče ty, kteří své dítě „ošídí“ pouhým sendvičem, který je u nás vymezen na svačiny mezi hlavními jídly.

Ačkoliv Seeberg (2003) kritizuje fakt, že jsou migranti v základním kurikulárním dokumentu bráni jako „jazyková menšina“ a chybí otázka spojená například s rovnoprávností ve škole, kterou sledovala, byla žákům kromě jazykové podpory (norština jako druhý jazyk vedená kvalifikovaným cizincem či výuka v mateřském jazyce žáků) k dispozici i skupinová výuka využívající prvky taneční terapie a dramaterapie. Jakkoliv může být tato praxe z různých ohledů problematická, ať už vyčleněním dětí „se speciálními vzdělávacími potřebami“ nebo faktem, že některé specifické skupinové aktivity mohly být problematické z pohledu rodičů (např. oblečení na společném vystoupení), ukazuje se zde určitý prostor pro sdílení specifických zkušeností dětí s migrační zkušeností. Jednou z praktických inspirací může být i pozorování z holandské školy (Seeberg, 2003) – děti různého původu a dovedností nebyly nijak vyčleňovány, v jedné třídě byly děti vyučovány na třech různých akademických úrovních, pracovaly se stejnými podklady, ale dostávaly jiné úkoly, učitelka je instruovala v menších skupinkách či individuálně.

Vrátíme-li se do kontextu, uplatňování „whiteness“ v praxi se silně odráží například v tom, jakým způsobem je vnímána čeština oproti mateřskému jazyku dětí (Jarkovská a kol., 2015; Machovcová, 2017). Charakteristický je výlučný důraz kladený na rozvoj druhého jazyka, tedy češtiny, a ideální forma integrace, spíše tedy asimilace, je kontextualizována jako dosažení tohoto klíčového aspektu národní identity. Škola se tak stává nástrojem utvářejícím správnou a jedinou možnou nacionální příslušnost.

I ze vzdělávacího hlediska je však velmi problematická situace, kdy dítě nemá žádnou dobře zvládnutou mateřskou řeč, a to velmi negativně ovlivňuje jeho další vzdělávací i pracovní možnosti. Téměř výhradní preference druhého jazyka kontrastuje s doporučeními na evropské úrovni ze strany Rady Evropy. Tento orgán formuluje jako výchozí princip jazykového vzdělávání v Evropě plurilingualismus, který vnímá jako schopnost jednotlivce užívat více jazyků i aspekt koexistence více jazykových komunit v Evropě. Jako konkrétní příklad země podporující významně plurilingualismus nejen v jazykové výuce můžeme zmínit Finsko (Latomaa, 2011). Tato země zažívá zvýšenou míru imigrace od 90. let 20. století. V první řadě je nutné říci, že se jedná o oficiálně bilingvní zemi, kde jsou finština a švédština postaveny na roveň. Pro migranty je minimem funkční bilingualismus, který je chápán z hlediska jazykového i s ohledem na kulturní příslušnost. To je transformováno i do konkrétní praxe podpory školám a zajištění výuky různých jazyků, a to jak s ohledem na výuku samotného jazyka, tak v kontextu podpory oborového učení v daném jazyce. Praxe podpory plurilingvismu se v této zemi zaměřuje na všechny děti, nejen na „potřebné“ imigranty. Touto změnou perspektivy se děti migrantů dostávají do zcela jiné pozice, nabízí se jim otevřenější možnosti vyjednat svou vlastní subjektivitu ve smyslu přijetí svých odlišností, které však není na úkor zvládnutí požadavků společnosti, v níž nyní žijí.

Výše v textu jsme také představili závěry výzkumů Fiske a kol. (2002a) a Cuddy a kol. (2007), které ukazují na pozorované tendence v sociálním poznávání. Chudí migranti by podle tohoto schématu byli propojeni s negativními postoji i chováním. Na druhou stranu v běžném životě jsou často související emoce cenzurovány a předkládány v pozitivním ladění, hovoříme o *efektu nevyřčeného* (Kervyn, Bergsieker, Fiske, 2012). Vynechávání negativních informací nemusí mít všeobecně pozitivní důsledky. Otevřená reflexe a schopnost mluvit i o negativních emocích a pocitech jsou velkou výzvou k překonání ze strany pedagogů, kteří se s dětmi denně ve škole setkávají a mají možnost ovlivnit významně jejich další životní dráhy. Nepomůže neúčinná povrchní solidarita a praktická asimilace. Potřebná je změna perspektivy, od zaměření se na

„problém s imigranty“ k proměně kultury a vztahů v celé třídě. Tak, jak to vidíme na příkladu s jazykovou výukou, kdy se od zaměření na zvládnutí jazyka v nové zemi dostáváme k hodnotě plurilinguálního pro všechny. Matias se Zembylasem (2014) kvitují postoj studenta učitelství, který měl úkol realizovat rozhovory s lidmi různé rasy a otevřeně přiznal své pocity znechucení před realizací takového úkolu. Otevřené pojmenování vlastních emocí a neutíkáni do bezpečí „slušného chování“ je prvním krokem ke změně. Je potřeba pracovat na tvorbě nových možností bytí a žití s odlišnostmi (Matias, Zembylas, 2014). Normativní tlak na rovnost ve smyslu „stejnost“ vyvolává efekt *vyhýbavého nakládání s odlišnostmi*. V takto konstruované diskursivní hegemonii není prostor pro otevřené vyjednávání o odlišnostech (Seeberg, 2003), zaniká prostor pro uznání kulturních, lingvistických, kreativních a intelektuálních zdrojů, které děti s migrační zkušeností do škol přinášají (Cummins, 2003). To může přinést i zcela nekomfortní zkušenosti pro ty z nás, kdo se otevřeně začneme zabývat svou bezpříznakovou etnickou identitou a odhodláme se vstoupit do etnizovaného dialogu.

## 2.8. Etnická kompozice třídy a problematika stigmatizace spolužáky

Termín stigma má zpravidla negativní konotaci, protože představuje cosi, co je haněbné a je známkou negativní odchylky od společenské normy. Stigma je v tomto smyslu chápáno jako rozlišovací znak, pomocí něhož lze relativně snadno identifikovat méněhodnotnou sociální skupinu či jedince (Goffman, 2003). Slovo stigma se objevovalo již u starověkých Řeků, kteří jej používali, aby mohli označit sociálně podřadné a nežádoucí osoby, které byly vylučovány na okraj společnosti (Ashburn-Nardo, 2010). Stigma, tak jak je chápáno současnou sociální psychologí, je výsledkem vlastnictví nějakého diskreditujícího atributu/značky, který(á) vyjadřuje negativně oceňovanou společenskou identitu (Goffman, 2003; Jones a kol., 1984; Major, Eccleston, 2005). Goffman (2003) ve své publikaci rozlišuje tři typy stigmatu:

- a. Tělesná ošklivost – tělesné nedostatky a fyzické odchylky od toho, co je v dané společnosti považováno za normální, např. paraplegikové, obézní lidé, lidé s poškozením obličeje. Některé výzkumy v této souvislosti poukázaly na to, že ve školním prostředí jsou „hezké“ děti mezi svými spolužáky vyhledávanější, užívají si větší pozornosti, je jim častěji nabízena pomoc či spolupráce v týmu (Langlois a kol., 2000, cit. dle Matějů a kol., 2017). Navíc atraktivnější jedinci vykazují nepříliš husté sociální sítě se slabšími vazbami (ibid.).
- b. Údajné vady individuálního charakteru – vnímané jako slabá vůle, dominantní či nepřirozené vášně, falešná a nesmlouvavá přesvědčení a nepoctivost (např. duševní poruchy, zločinné návyky, alkoholismus, homosexualita, nezaměstnanost, uvěznění, sebevražedné pokusy, radikální politické projevy).
- c. Kmenová stigmata rasy, národa, náboženství – jsou založena na členství v opovrhované rasové, etnické či náboženské skupině (např. Afroameričané, domorodci, Židé apod.), mohou se šířit po rodových liniích a rovnoměrně kontaminovat všechny její členy, což je reportováno v různých výzkumech (např. Jansen a kol., 2016; Plenty, Jonsson, 2017).

Stigma však nenáleží pouze nějaké charakteristice na straně stigmatizované osoby, jedná se o kontextuální fenomén (Crocker a kol., 1998, cit. dle Major, Eccleston, 2005), který je závislý na konkrétním uspořádání situace a aktérech, kteří do ní vstupují. Při změně situace se může

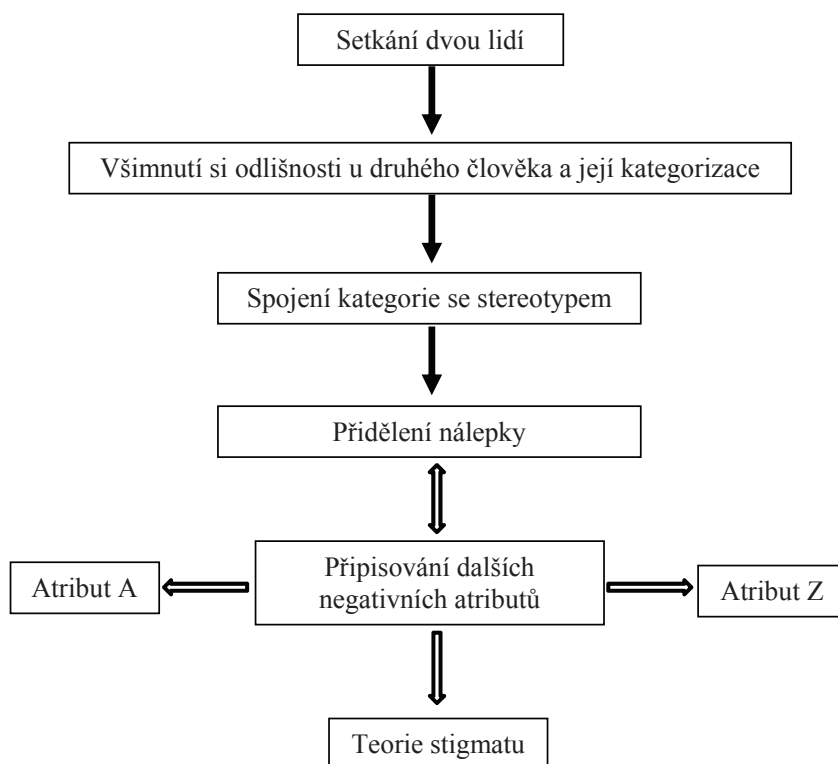


změnit prožitek stigmatu, a to i výrazným způsobem – charakteristika, která v jedné situaci zavdává příčinu k stigmatizaci, tak vůbec nemusí být vnímána, změní-li se například okolní skupina lidí (např. barva pleti v jiném skupinovém uspořádání).

Stigma se vždy pojí se sociálním vyloučením, základem je shoda v dané kultuře na tom, že určité znaky jsou důvodem právě k tomuto odmítnutí (Major, Eccleston, 2005). Stigmatizovaní jsou tedy vyloučení z dané skupiny větším počtem jednotlivců, nejedná se pouze o (negativní) vztah mezi dvěma osobami. S tím ovšem souvisí i fakt, že stigmatizace bývá vnímána jako oprávněná, což může vést k zvýšené míře negativního zacházení (ibid.). Příkladem může být vyloučení gayů z možnosti sňatku či z konkrétních funkcí (např. církevní představitelé) nebo odmítání obézních osob pro pracovní pozice spojené s vystupováním na veřejnosti (např. TV moderátor, recepční).

Podle Ociskové (2016) začíná okolí, které stigmatizuje člověka, vytvářet takzvanou teorii stigmatu. Jedná se ve své podstatě o zdůvodnění toho, proč by měla být stigmatizovaná osoba méněcenná, jaká nebezpečí pro společnost údajně přináší a proč by mělo být nutné ji vyčlenit od společnosti nestigmatizované.

### Schéma 1: Příklad tvorby laické teorie stigmatu (Ocisková, 2016)



V odborné literatuře je známa řada teorií zabývajících se tím, proč dochází ze strany nestigmatizovaných osob k exkluzi stigmatizovaných jedinců či skupin. Major a Eccleston (2005) ve své práci sumarizovali pohnutky, které bývají příčinou sociálního vyloučení stigmatizovaných:

- Zvýšení osobní nebo skupinové sebedůvěry: vyloučením určitých osob/skupin a snížením jejich kvalit mohou ti, kdo nejsou stigmatizováni, zvyšovat pozitivní náhled na svou skupinu.
- Snížení nejistoty či pocitů diskomfortu: lidé se mohou cítit nepříjemně v blízkosti některých skupin osob, například lidí s identifikovaným duševním onemocněním. Stigmatizace tak slouží k redukci těchto nepříjemných pocitů.
- Potlačení pocitů vlastní zranitelnosti: kontakt s některými osobami, například s těmi, které utrpěly nějakou vážnou nemoc či úraz, může lidem připomínat jejich vlastní zranitelnost a vzbuzovat pocity strachu spojené s úzkostí z nemoci či smrti.
- Ospravedlnění systémových nerovností: lidé jsou motivováni k udržení stávajících sociálních, ekonomických i politických podmínek a na základě stávající sociální struktury tak hodnotí skupiny osob jako ne-žádoucí (ne-přizpůsobivé, můžeme dodat v českém kontextu).
- Evoluční aspekty: z evolučního hlediska je pak diskutována snaha o zachování reprodukce, která s sebou může nést snahu vyloučit některé skupiny, jež se jeví pro reprodukci jako problematické, například z toho důvodu, že je jejich chování vnímáno jako nepředvídatelné, protože nedodržují sociální normy, podvádějí či jsou vnímány jako osoby s nízkým přínosem pro společnost, resp. osoby, které nejsou recipročně zapojené do společenských vztahů.

Z psychologického hlediska se stigmatem zabýváme s ohledem na to, že osobní psychická pohoda je minimálně z části závislá na našem zapojení do společnosti, na tom, jak uspokojivé vztahy máme s lidmi okolo sebe, s tím samozřejmě souvisí i to, zda na nás mají ostatní pozitivní náhled. Řada výzkumníků, mezi nimi například Allport, Cartwright či Erikson, se zabývala dopady na psychiku obětí stigmatu a předpokládala, že se v osobnosti nesmazatelně otiskne (Major, Eccleston, 2005).

Na druhou stranu však existují studie, které zjišťují, že celkový pocit duševní pohody je mezi stigmatizovanými a nestigmatizovanými skupinami obdobný (Crocker, Major, 1989). Podle těchto autorů tyto studie pak tedy poukazují na nezbytnost zabývat se také psychickou odolností, tedy resiliencí mezi členy stigmatizovaných skupin. Mezi vystavením stigmatizaci a související exkluzí a vlivem na vědomí vlastní hodnoty a duševní pohodu není jednoduchý vztah. Velmi záleží na tom, jaké strategie zvládání (tj. copingové strategie) stigmatizovaní využijí. V reakci na stigma pak podle odborné literatury rozlišujeme následující vzorce reakcí (cit. dle Major, Eccleston, 2005; viz též souhrnná tabulka 1):

- a) Zvýšení vlastní žádoucnosti jako vztahového partnera: toho lze dosáhnout snahou eliminovat vlastní důvod stigmatizace, např. obézní člověk začne držet dietu, člověk s mentálním onemocněním navštěvuje terapie aj. Tato strategie se pochopitelně nabízí pouze těm, kdo mají jistou míru kontroly nad důvodem stigmatizace. Možností je také výrazně se distancovat od své skupiny, „nebýt jako oni“, případně se pokusit stigma zakrýt.
- b) Stáhnutí se: spočívá v opuštění situací, vztahů a oblastí, kdy je anticipována exkluze. Například studenti ze skupin, které jsou považovány za intelektuálně slabší, mohou opustit vzdělávání a vyhnout se tak nepříjemné situaci. Takové řešení však není vždy možné, například jedná-li se o povinnou školní docházku nebo dochází-li ke stigmatizaci v zaměstnání. V takových případech někdy dochází k psychologickému distancování, stigma pak není považováno za psychologicky významné pro daného jednotlivce. Problém je však zejména to, že takový odstup snižuje často i motivaci uspět a pro stigmatizující naopak o to víc ospravedlňuje jejich chování.
- c) Hledání alternativních možností zapojení: jednotlivec riziku stigmatizace předchází tím, že se více identifikuje se svojí členskou skupinou. Silnější propojení s jinými, kteří jsou obdobně

stigmatizovaní, přináší samo o sobě psychologické benefity. Je to příležitost získat ocenění a sociální podporu a sdílet zkušenosti. Tato možnost je spíše k dispozici těm, jejichž stigma je viditelné, než těm, u kterých je skryté. Zde mohou mít význam online komunity sdružující jedince v podobné situaci. Při vyšší identifikaci s členskou skupinou však hrozí i to, že bude jedinec silněji vnímat odsouzení této skupiny ostatními. Naopak pro stigmatizující může být taková izolace opět podnětem k ještě výraznější exkluzi.

- d) Přisouzení exkluze diskriminaci: v tomto případě se jedná o to, že exkluze na základě stigmatu není vnímána jako jednání zaměřené vůči jednotlivci, ale vůči jeho členské skupině na základě předsudků stigmatizujícího.

**Tabulka 1: Typologie reakcí na exkluzi založenou na stigmatu**

Typologie reakcí na exkluzi založenou na stigmatu			
Zvýšení vlastní žádoucnosti jako vztahového partnera	Stáhnutí se, vyhýbání se situaci, kdy je exkluze očekávána	Hledání alternativních možností inkluze	Odklonění exkluze od vlastního já „self“
Eliminace stigmatu	Fyzické stažení se ze situace	Zvýšená identifikace se stigmatizovanou skupinou	Přisouzení exkluze skupinové diskriminaci
Distancování se od stigmatizované skupiny	Vytváření psychologického odstupu	Selektivní propojení s členy vlastní (stigmatizované) skupiny	
Snaha stigma zakrýt a být vnímán jako příslušník/ice nestigmatizované skupiny			
Zvýšená kompenzace stigmatu			

Zdroj: Upraveno podle Major, Eccleston, 2005

Exkluze založená na stigmatu má široké konsekvence a negativně ovlivňuje různé aspekty života stigmatizovaného. Jako klíčové se proto jeví porozumět příčinám stigmatizace, což je nezbytné pro překonávání stigmatizace. Výsledky některých výzkumů poukázaly (např. Link, Phelan, 2001), že stigmatizace totiž může být příčinou exkluze některých skupin nejen v oblasti bydlení, pracovního uplatnění, poskytování zdravotní péče, ale i v oblasti přístupu k vzdělání. Sidanius a Pratto (1999) poukázaly např. na to, že děti, které byly členy etnicky stigmatizovaných skupin, dostaly menší finanční podporu z veřejných zdrojů určených na vzdělávání než děti, které nebyly členy stigmatizovaných skupin. Diskriminující a nerovné podmínky v oblasti přístupu k vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro děti z etnických či rasově odlišných skupin bývají rovněž důsledkem jejich stigmatizace. Segregované vzdělávání etnicky a rasově stigmatizovaných minoritních skupin je v historii vyspělých demokratických států známo. Jedním z příkladů může být např. rasová segregace a diskriminace v USA. Rasová separace ve

vzdělávání byla ve Spojených státech ukončena až rozsudkem *Brown vs. Board of Education*, který byl v roce 1954 vydán Nejvyšším soudem USA. V našem kontextu jde především o rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva ve věci *D. H. a ostatní proti Česku*. Soud potvrdil, že některé děti menšinového etnika byly u nás neoprávněně vylučovány do separátního systému školství (dle dřívější terminologie do tzv. zvláštních škol). Výše uvedené příklady tak jasně dokumentují tzv. strukturální diskriminaci, která probíhá na institucionální úrovni (Link a kol., 2004; Livingstone, Boyd, 2010).

Příčiny stigmatizace mohou být různé. Thornicroft a kol. (2007) uvádí jako základní problematický jev „*nedostatečnou znalost*“ toho, kdo stigmatizuje. Nízká úroveň znalostí, eventuálně mylné pojetí (miskoncepce) o stigmatizovaném fenoménu koreluje se vznikem předsudků, podporuje utváření stereotypů a generalizací (Pivarč, 2017). Jako samostatná kategorie, která bývá příčinou stigmatizace, jsou Thornicroftem a kol. (2007) uváděny právě „*předsudky*“, tj. zkrácená a předpojatá mínění vyúsťující v konkrétní (zpravidla nepřátelský nebo odmítavý) postoj. Příkladem může být reakce majority, která na základě svých předsudků odmítá začlenit etnickou skupinu, což obvykle zahrnuje nejen negativní názory na ni, ale také emoce, jako je např. úzkost, strach, nenávisť nebo odpor. Předsudky, jak bylo uvedeno výše, sice souvisí s nedostatečnou úrovní znalostí o stigmatizovaném jevu, nejsou však jejich pouhým projevem (Ocisková, 2016). Jiným příkladem může být učitel, který je informovaný a znalý problematiky etnických menšin, přesto danou skupinu stigmatizuje a diskriminuje (viz např. studie McKown, Weinstein, 2002). Utváření předsudků totiž ovlivňují i další proměnné, jako je osobní zkušenost, přesvědčení, politické a náboženské preference, sociální tlaky okolí ad. Podle Thornicrofta a kol. (2007) je další možnou příčinou stigmatizace, resp. jejím následným posilováním, „*vyhýbavé chování a odmítání kontaktu*“ vůči člověku nebo skupině, která je stigmatizována. Důsledkem takové diskriminace či vyhýbavého chování k stigmatizovaným je posilování nepřátelských postojů, prohlubování předsudků, resistance vůči názorové změně apod.

Nežádoucím jevem je internalizace stigmatu (Link, 1987) neboli sebestigmatizace (Corrigan, Rafacz, Rüsche, 2011), což je stav, kdy jedinec přijímá a na svou osobu vztahuje předsudečné přesvědčení ze strany stigmatizujícího. Co se týče sebestigmatizace etnických a rasových skupin, tak ta se netýká pouze dospělé populace, ale i populace dětí. Již zhruba mezi 3. a 4. rokem si děti začínají uvědomovat etnicitu, začínají kategorizovat samy sebe a ostatní podle etnicity a rozvíjet osobní stereotypy (McKown, Weinstein, 2003). Na počátku povinného vzdělávání (tj. někdy kolem 6. roku věku dítěte) jsou již plně schopné uvědomovat si svou odlišnost na základě etnického původu a s tím i stigmatizační tendence ze strany majoritní společnosti, resp. stigmatizujících (srov. Gillen-O'Neel, Fuligni, Ruble, 2011). Ocisková (2016) hovoří o zvnitřňování stigmatu jako o procesu, který je možné dělit do třech fází. V první jde o to, že jedinec vnímá předsudky, které společnost má a které vůči stigmatizovanému demonstruje. V další fázi internalizace dochází k tomu, že stigmatizovaná osoba s těmito předsudky souhlasí. Ve třetí fázi pak dochází k vztáhnutí předsudků na sebe samého. Proces je završen tehdy, vychází-li z internalizace stigmatu neblahé důsledky pro sebestigmatizovaného (jde především o rozvoj pocitů méněcennosti, neschopnosti, nedostačivosti, dále se objevuje bezmoc, beznaděj, dochází ke ztrátě sebedůvěry, k negativnímu sebehodnocení, objevují se sklony k sociální a emocionální izolaci apod.). S ohledem na vzdělávací proces je přitom důležité brát v potaz i jiné neblahé důsledky sebestigmatizace. Např. Gillen-O'Neel, Fuligni a Ruble (2011) konstatují, že uvědomování stigmatu může u dětí bránit dosahování lepších akademických výsledků ve vzdělávání (nevyjímaje dokonce ani děti 6leté), rozvíjet úzkost, potlačovat intrinsickou motivaci či aspirace k lepším výkonům a pozdějšímu uplatnění na pracovním trhu.

K sebestigmatizaci ovšem nemusí docházet vždy, záleží na mnoha faktorech a okolnostech, které se podílejí na případném rozvoji. V dané souvislosti se proto výzkumné úsilí jednotlivých badatelů zaměřuje na různé proměnné. Ve studii, kterou realizovali Corrigan, Rafacz, Rüsche (2011), bylo zjištěno, že pokud si jedinec není schopen uvědomit předsudky, které vůči němu společnost má, nebo s nimi nesouhlasí, a tudíž je nepřijímá, nemusí dojít k internalizaci stigmatu. V metaanalýze, kterou provedli Livingston a Boyd (2010), nebyla prokázána statisticky významná korelace demografických proměnných (zejm. pohlaví, etnicita, vzdělání, zaměstnanost, rodinný stav, typ psychické poruchy ad.) v souvislosti s internalizací stigmatu u jedinců s duševním onemocněním. Rozvoj internalizace stigmatu ovšem může být vyšší u jedinců disponibilních v závislosti na specifických charakteristikách osobnosti, tj. charakteru a temperamentu osobnosti. Např. lidé, kteří jsou zvýšeně závislí na projevech přijetí a ocenění ze strany okolí, jsou zároveň více náchylní i k sebestigmatizaci (Rüsche a kol., 2009, cit. dle Ocisková, 2016). Ukazuje se, že některé osobnostní rysy mohou působit jako protektivní faktory (např. vyšší míra sebeřízení), jiné mohou být považovány za faktory zvyšující riziko internalizace stigmatu, viz např. vyhýbání se poškození vůči nepřijetí ze strany druhých (Margetić a kol., 2010, cit. dle Ocisková, 2016). Výzkum zaměřený na vztah osobnosti a internalizaci stigmatu je více méně v počátcích (Ocisková, 2016), což prozatím příliš neulehčuje vytvářet efektivní intervence zaměřené na snižování, potažmo úplné zabránění vzniku sebestigmatizace s ohledem na osobnostní faktory.

Protože stigma je komplexním jevem, je nutné brát v potaz širší možnosti pro jeho překonávání (tj. destigmatizaci). Výzkumné úsilí orientované na problematiku destigmatizace je tudíž zaměřeno na různé způsoby, jakými je možné snižovat (internalizované) stigma (např. vliv edukace a edukačních programů, psychoedukace, strategie a modely překonávání miskoncepce, negativních postojů, vzájemné posilování meziskupinových vztahů, psychoterapie apod.) (srov. Byrne, 2001; Corrigan, O'Shaughnessy, 2007; Ocisková, Praško, 2015).

V úvodních kapitolách textu jsme představili základní východiska pro porozumění našemu empirickému výzkumu. Věnovali jsme se integraci cizinců v kontextu vzdělávání, školnímu klimatu, meziskupinovým vztahům či stigmatizaci a jejím psychologickým následkům. Souvislosti budou dále diskutovány v kontextu empirických zjištění z námi realizovaného výzkumu.



# 3. Metody výzkumu

## 3.1. Stanovení výzkumného designu

Výzkumným záměrem této studie je snaha o identifikaci odlišností, existují-li, ve vnímání psychosociálního klimatu školní třídy žáky-cizinci<sup>20</sup> a českými žáky a v jejich postavení v kolektivu tříd. Abychom naplnili výzkumný záměr, definovali jsme si tyto dva klíčové výzkumné cíle: (1) identifikovat odlišnosti ve vnímání psychosociálního klimatu školní třídy českými žáky a žáky-cizinci, (2) identifikovat odlišnosti v postavení českých žáků a žáků-cizinců v třídním kolektivu.

V rámci těchto klíčových výzkumných cílů budeme hledat odpovědi na tyto výzkumné otázky:

1. Lze identifikovat odlišnosti ve vnímání psychosociálního klimatu školní třídy českými žáky a žáky-cizinci? Pokud ano:
  - a. Ve kterých z vybraných charakteristik klimatu školní třídy byly rozdíly identifikovány?
  - b. Souvisí případné rozdíly ve vnímání klimatu školní třídy s vybranými individuálními charakteristikami žáků-cizinců (například jejich úrovní češtiny, úrovní jejich školních dovedností, počtem let strávených v Česku apod.)?
  - c. Závisí vnímání psychosociálního klimatu školní třídy na příslušnosti k určité národnostní skupině?
  - d. Ovlivňuje podíl žáků-cizinců ve třídě sledované charakteristiky psychosociálního klimatu?
2. Lze identifikovat odlišnosti, existují-li, v postavení českých žáků a žáků-cizinců v třídním kolektivu? Pokud ano:
  - a. Existují rozdíly v atraktivitě a vlivu mezi žáky-cizinci a českými žáky?
  - b. Souvisí atraktivita a vliv žáků-cizinců ve třídě a pocity, které prožívají, s jejich vybranými individuálními charakteristikami?
  - c. Ovlivňuje atraktivitu a vliv žáků-cizinců v třídním kolektivu, prožívané pocity a kvalitu vztahů ve třídě to, z jakého regionu žáci-cizinci pocházejí?
  - d. Souvisí vnímaná atraktivita žáků a pocity, které ve třídě žáci prožívají, s podílem žáků-cizinců?

Definovanému výzkumnému záměru a výzkumným cílům byla podřízena volba výzkumného designu. Jako vhodný byl zvolen tzv. *pragmatický výzkumný design*, který spočívá v „*autorském nakombinování metod sběru dat a analytických technik*“ (viz Švaříček, Šedová a kol., 2007). Bylo rozhodnuto, že v průběhu šetření budou data sbírána různými metodami. Analýza získaných dat bude probíhat jak kvantitativně, tak částečně i kvalitativně. Těžištěm výzkumu bude část s názvem *Souhrnné analýzy tříd*, která bude obsahovat analýzy dat zpracovaných standardními

---

<sup>20</sup> Za žáky-cizince budeme pro potřeby této publikace považovat žáky s jiným než českým státním občanstvím. Nicméně si uvědomujeme, že ačkoli se tento termín v českém vzdělávacím prostředí ujal, v zahraničí má mírně negativní konotaci a mnohem častěji se používá termín děti imigrantů. Jedním z důvodů, proč česká akademická obec častěji „pracuje“ s termínem žák-cizinec než dítě imigrantů je skutečnost, že české školy udávají počty žáků s jiným než českým státním občanstvím, ale neudávají počty dětí imigrantů, které již získaly české státní občanství. A právě tato data jsou v řadě studií důležitým zdrojem informací.

statistickými metodami. Na tuto část bude navazovat část s názvem *Detailní analýza vybraných tříd* pro doplnění a hlubší porozumění procesům, které probíhají na mikroúrovni vybraných specifických tříd.

Na základě rešerše relevantní literatury a odborných zkušeností členů týmu bylo rozhodnuto, že sběr kvantitativních dat bude probíhat prostřednictvím vybraných a v praxi českých základních škol ověřených psychologických nástrojů/dotazníků a jednoho autorského mini-dotazníku. Přitom jednotlivé nástroje/dotazníky budou zvoleny tak, aby byly navzájem co nejvíce komplementární a umožňovaly o cílové skupině získat co nejvíce relevantních informací. Důležité informace, které nebude možné získat v rámci existujících nástrojů/dotazníků, budou zjišťovány prostřednictvím *autorského mini-dotazníku*. Kvalitativní data budou získávána pouze z písemných výpovědí žáků o svých spolužácích, které získáme v rámci *Sociometricko-ratingového dotazníku SO-RA-D*.

K šetření budou vytipovány vhodné školy a třídy, viz níže. Data budou shromažďována tak, aby přinesla co nejvíce relevantních informací, ale jejich sběr co nejméně zatíží provoz participujících škol. Vzhledem k nákladům, které by byly spojeny s realizací daného výzkumu na reprezentativním vzorku populace, bylo rozhodnuto, že výzkum bude realizován pouze na dostupném vzorku populace. Z tohoto důvodu bude možné jej považovat pouze za výzkumnou sondu, která může být základem pro další možná následná šetření v dané oblasti.

## 3.2. Metody výzkumu souhrnné analýzy tříd

### 3.2.1. Metoda výběru nástrojů pro šetření

Sběr dat probíhal prostřednictvím dvou typů dotazníkových baterií: (1) již existujících a na české populaci ověřených dotazníkových baterií; (2) doplňujícího *autorského mini-dotazníku*.

(Ad 1) Na základě rešerše literatury byly nalezeny tyto často využívané diagnostické nástroje a dotazníkové baterie, které dokáží změřit klima školní třídy a postavení a vztahy jednotlivých žáků uvnitř třídního kolektivu<sup>21</sup>:

1. *Sociometrie* (autor Moreno, 1934)
2. *Sociometricko-ratingový test-dotazník* (autor Hrabal starší, 1979)
3. *Learning Environment Inventory* (autoři Fraser a kol., 1982)
4. *Communication Climate Questionnaire, CCQ* (autor Rosenfeld, 1983)
5. *My Class Inventory, MCI* (autoři Fraser, Fisher, 1986)
6. *Dotazník sociální akceptace, DSA* (autor Juhás, 1990)
7. *What Is Happening In this Class, WIHIC* (autoři Fraser, McRobbie, Fisher, 1996)
8. *Depistažní dotazník* (autor Kolář, 1997)
9. *Dotazník B-3* (autor Braun, 1997)
10. *Dotazník B-4* (autor Braun, 1998)
11. *Dotazník sociálního klimatu školní třídy* (autor Mareš, 1998)
12. *Naše třída, český překlad MCI* (autor Lašek, 2001)
13. *Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících* (autoři Mareš, Ježek, 2005)
14. *Sociometricko-ratingový dotazník* (autor Hrabal, 2005)
15. *Multicultural Classroom Environment Instrument, MCEI* (autor Carroll, 2006)

---

<sup>21</sup> Řazeno podle roku vzniku.



16. *SO-RA-D - verze pro VP a školní psychology (autoři Slavíková, Homolová, Doležal, 2005)*
17. *Třídní kompas, Sociometrická ratingová metoda, verze pro třídní učitele (autor Hrabal, 2011b)*
18. *Klima školní třídy (autoři Mareš, Ježek, 2012)*

S ohledem na cíle výzkumu a s přihlédnutím k dlouhodobým osobním zkušenostem autorů této publikace s některými z nástrojů jsme pro náš výzkum zvolili čtyři nejuvhodnější diagnostické nástroje, které jsou v české odborné literatuře hojně diskutované (viz například Braun, 2008; Hrabal, 1979; Hrabal, 2005; Hrabal, 2011a, b), v praxi často používané<sup>22</sup> a v případě instrumentů převzatých či inspirovaných zahraničními diagnostickými nástroji mají svoji českou ověřenou verzi:

1. Dotazník sociální akceptace, DSA<sup>23</sup> (autor Juhás, 1990)
2. Klima školní třídy (autoři Mareš, Ježek, 2012)
3. Dotazník vztahů v třídním kolektivu B-3 (autor Braun, 1997)
4. Sociometrický ratingový dotazník, SO-RA-D (autoři Slavíková, Homolová, Doležal, 2005)

Zároveň nám soubor těchto nástrojů zaručuje, že se data, která jejich prostřednictvím získáme, budou navzájem doplňovat a umožní nám vytvoření komplexního obrazu o sledované problematice a pomohou najít odpovědi na výše definované výzkumné otázky. Vynikajícím doplňkem námi zvolených diagnostických nástrojů je *Sociometrický ratingový dotazník (SO-RA-D)*, s nímž ostatní baterie tvoří efektivní celek<sup>24</sup>. Vybrané nástroje, respektive použité dotazníkové baterie, jsou podrobněji představeny v příloze 1 tohoto textu.

Dotazníky *Klima školní třídy*, *Dotazník vztahů v třídním kolektivu B-3* a *Sociometrický ratingový dotazník (SO-RA-D)* byly administrovány všem respondentům formou tužka-papír. *Dotazník sociální akceptace (DSA)* byl zadáván jen žákům-cizincům, protože u této skupiny jsme chtěli identifikovat míru jejich prožívané akceptace kolektivem třídy. Vzhledem k vyšší náročnosti dotazníku byl tento dotazník žákům-cizincům administrován formou individuálních strukturovaných rozhovorů s cílem předejít případným problémům s porozuměním. Administrátoři byli připraveni žákům-cizincům pomoci s pochopením jednotlivých položek dotazníku i zaznamenaním odpovědí do připraveného formuláře. Získaná data byla zpracována autory doporučeným způsobem a připojena k datovému souboru kvantitativních dat. V realizovaných statistických analýzách hrála tato data roli individuálních kontrolních proměnných.

(Ad 2) Informace získané z výše zmíněných dotazníkových baterií byly doplněny informacemi získanými prostřednictvím *autorského mini-dotazníku*, který byl opět určen pouze žákům-cizincům. *Autorský mini-dotazník* byl, stejně jako v případě *Dotazníku sociální akceptace (DSA)*, administrován formou individuálních rozhovorů s žáky-cizinci. V jeho průběhu byl zjišťován věk respondenta, jeho pohlaví, ročník studia, počet let v Česku, státní příslušnost respondenta, ale také úroveň jeho jazykových kompetencí v češtině a jeho školních dovedností a skutečnost, zda se respondent setkal/nesetkal se stigmatizací. Data z těchto strukturovaných rozhovorů

---

<sup>22</sup> Viz například <http://www.sociometrie.cz/o-sociometrii>.

<sup>23</sup> Tento dotazník byl určen pouze žákům-cizincům.

<sup>24</sup> Dotazník se často využívá pro výzkum témat, jako je agresivita, kriminalita, šikana a nepřátelství vůči cizincům. Například nejvyšší delikvence byla prokázána u izolovaných žáků (Mägiste, 1993). Ve školním prostředí se metoda běžně používá u tříd s problémy ve vztazích s cílem přispět k restrukturalizaci kolektivu.

byla kódována, zařazena do statistického souboru a v realizovaných statistických analýzách hrála roli individuálních kontrolních proměnných.

Vzhledem k tomu, že v Česku zatím neexistuje nástroj pro exaktní zjišťování řečových dovedností žáků-cizinců<sup>25</sup>, rozhodli jsme se požádat respondenty, kteří neměli české občanství, aby sami ohodnotili svoje řečové dovednosti v češtině. Žáci měli ohodnotit jak svoje produktivní dovednosti (schopnost vyjadřovat se písemně – dovednost psaní, schopnost vyjadřovat se ústně – dovednost mluvení), tak receptivní dovednosti (schopnost porozumět psanému textu – dovednost čtení, schopnost porozumět mluvenému slovu – dovednost porozumění mluvenému slovu). K tomuto účelu byla použita ordinální škála s hodnotami 1–5. Čím lépe žák subjektivně hodnotil úroveň češtiny, tím vyšší číslo uváděl. Obdobně jako u zjišťování řečových dovedností byli žáci-cizinci požádáni, aby sami subjektivně ohodnotili úroveň svých školních dovedností, a to opět na pětistupňové škále, u které vyšší hodnota značila vyšší úroveň dovedností. Autoři záměrně zvolili jednoduchou sebesuzovací škálu, aby se předešlo složitým vysvětlováním možných sofistikovanejších škál a zamezilo se chybování žáků způsobenému nepochopením sebehodnotících principů. Nicméně si uvědomují, že sofistikovanejší sebehodnotící škály by mohly přinést přesnější informace.

V rámci *autorského mini-dotazníku* byly zjišťovány i informace o možné stigmatizaci žáka ze strany spolužáků nebo učitelů. Bylo očekáváno, že se respondenti z řad žáků-cizinců budou ve své třídě setkávat s určitou formou stigmatizace, nevěděli jsme ovšem, o jak frekventovaný jev se bude jednat. V rozhovorech s žáky-cizinci jsme proto zaznamenávali výpovědi těch respondentů, kteří během individuálního řízeného rozhovoru s tazatelem uvedli, že byli někým ve třídě či škole označováni za cizince (což jsme považovali za indikaci jedné z možných forem stigmatizace). Přitom bylo odlišováno, zda toto označování respondenta za cizince vycházelo ze strany učitele či žáka<sup>26</sup>.

### 3.2.2. Metoda stanovení výzkumného souboru

Za cílovou skupinu šetření byli zvoleni žáci 4. až 9. tříd základních škol, protože počínaje 4. třídou vstupuje kolektiv žáků do stádia tzv. *prvotní koheze*, které následuje po *prekohezním období*<sup>27</sup> typickém pro kolektivy žáků 1.–3. tříd. Ve stádiu *prvotní koheze* se ve třídě začíná postupně vyvíjet „*veřejné mínění*“, které je stále více nezávislé na učitelích. Tento trend se dále posiluje v následném *kohezním období*, které začíná zhruba od 7. ročníku základních škol. Učitel již nemůže jednoduše ovlivňovat vztahy mezi dětmi, děti jsou už na takové úrovni, že

<sup>25</sup> I když první pokusy o vytvoření tohoto diagnostického nástroje již byly iniciovány a popsány v literatuře (viz Jančařík a Kostecká, 2014; Kostecká a kol., 2015a, b; Vodičková, 2014a, b; Vodičková, Kostecká, 2014, 2016).

<sup>26</sup> V následném rozhovoru s respondentem o formě stigmatizace a kontextu, ve kterém bylo označování za cizince zaznamenáno, byly vyvozovány další sociálně psychologické charakteristiky stigmatizace, ale tyto podrobnější skutečnosti nejsou předmětem této studie. Ne vždy totiž žáci-cizinci, kteří se v kontaktu se svými spolužáky či učiteli setkali s označováním za cizince, to vnímali negativně. Především z řad pedagogického sboru se toto označení mnohdy spojovalo se snahou jedinci pomoci, například snahou s jedincem komunikovat jeho mateřským jazykem, pomáhat mu s češtinou, umožnit mu určité „úlevy“ ve vzdělávání, zajistit individuální přístup, případně jej třídě představit jako někoho výjimečného, kdo si zaslouží pozornost třídního kolektivu. Naproti tomu označování za cizince ze strany spolužáků měla mnohem častěji negativní konotaci a byla respondenty vnímána jako stigmatizace.

<sup>27</sup> *Prekohezní stádium* podle Brauna (2003) začíná první třídou, ve které se setkávají jak děti, které již mají sociální zkušenosti s dalšími dětmi (například tím, že chodili do mateřské školy), tak děti, které tyto zkušenosti nemají. Na konci první třídy se v kolektivitu třídy začínají vytvářet prvotní hierarchie. Typickým rysem kolektivu tohoto období je, že jsou názory učitele zpravidla brány za normu (ibid.).

vycházejí spíše z vlastních osobních zkušeností, mají vlastní názory, které lze identifikovat. Pro účely našeho šetření je také důležité, že žáci těchto tříd již poměrně dobře verbalizují vzájemné postoje a vztahy (podrobněji viz Braun, 2003).

Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu bylo sledovat možné odlišnosti v postavení žáků-cizinců a majoritní populace ve třídách a jejich vzájemné vztahy, probíhal výběr respondentů podle následujících pravidel:

#### 1. Základní pravidla pro výběr školy:

- a. V první fázi byly ze všech základních škol vyselektovány školy s vyšším podílem cizinců<sup>28</sup> tak, abychom měli při šetření možnost získat dostatek informací jak o žácích majoritní populace, tak o žácích-cizincích. Vzhledem k tomu, že je v Praze koncentrována téměř třetina všech žáků-cizinců, cílili jsme primárně na školy v Praze. Pro srovnání byly vybrány další školy v Pardubicích, což je městský region s vyšší koncentrací cizinců. Naopak do výzkumu nebyla zařazena víceletá gymnázia, protože se od základních škol liší v řadě charakteristik, výsledky šetření na základních školách a nižších stupních gymnázií by tak mohly být v mnoha ohledech nesouměřitelné.
- b. Významným faktorem pro finální rozhodnutí o zařazení školy do výběru byla přirozeně otázka, zda vedení školy souhlasilo s realizací výzkumu na dané škole. V konečné fázi s realizací výzkumu souhlasilo osm základních škol, z toho šest pražských a dvě z města Pardubice (viz tabulka 2).

**Tabulka 2: Základní charakteristiky škol zapojených do výzkumu**

Škola	Region	Počet žáků	Počet cizinců	Podíl cizinců
Základní škola 1	Pardubice	562	neuveďeno	neuveďeno
Základní škola 2	Pardubice	487	neuveďeno	neuveďeno
Základní škola 3	Praha	479	62	12,9 %
Základní škola 4	Praha	378	36	9,5 %
Základní škola 5	Praha	581	182	31,3 %
Základní škola 6	Praha	360	24	6,6 %
Základní škola 7	Praha	694	96	13,8 %
Základní škola 8	Praha	224	27	12,1 %

Zdroj: data z vlastního šetření.

#### 2. Základní pravidla pro výběr třídy:

- a. Vzhledem k tomu, že zvolené nástroje bylo možné použít pouze pro děti určitých věkových skupin, bylo nutno tuto skutečnost respektovat i v případě volby třídy. Z tohoto důvodu byli do šetření zapojeni žáci/respondenti pouze ze 4. až 9. tříd.
- b. Vzhledem k tomu, že hlavní cílovou skupinou byli žáci-cizinci, byly do šetření zapojeny pouze třídy s minimálně jedním žákem-cizincem.

<sup>28</sup> Vycházeli jsme přitom z dat MŠMT – Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2014/15.

- c. Důležitou roli pro zapojení konkrétní třídy do výzkumu hrálo i rozhodnutí vedení základních škol a rozvrh hodin jednotlivých tříd. V konečné fázi bylo šetření realizováno ve 34 třídách napříč jednotlivými 4. až 9. ročníky.
3. Základní pravidla pro výběr respondentů:
- Základní podmínkou pro zařazení žáka vybrané třídy do šetření bylo akceptování účasti ve výzkumu ze strany jeho zákonných zástupců na základě poskytnutí informovaného souhlasu.
  - Aby bylo možné provádět alespoň základní statistické analýzy, bylo dále podmínkou, aby bylo ve vybraném souboru respondentů nejméně 100 žáků-cizinců (tedy žáků s cizím občanstvím), čehož bylo dosaženo.
  - Počet respondentů jednotlivých dotazníkových baterií ukazuje tabulka 3. Z tabulky vyplývá, že dotazník *Klima školní třídy* a *Dotazník vztahů v třídním kolektivu B-3* vyplnilo 607 respondentů a *Sociometrický ratingový dotazník* neboli *SO-RA-D* vyplnilo 692 žáků. *Dotazník sociální akceptace (DSA)* vyplňovali pouze žáci-cizinci. Odlišný počet respondentů byl způsoben tím, že dotazníky nebyly na všech školách administrovány v jednom dni, někteří žáci tak při administraci některého z dotazníků chyběli.
  - Počet žáků zapojených do výzkumu byl nakonec o něco vyšší než skutečných respondentů, protože žáci se v některých dotaznicích vyjadřovali i ke spolužákům, kteří v dané době nebyli z různých důvodů ve škole přítomni. V souboru dat o žácích jsme tedy díky respondentům shromáždili informace o celkem 723 žácích, z tohoto počtu bylo 132 žáků-cizinců.

**Tabulka 3: Dotazníky podle počtu respondentů**

Dotazník	občanství		celkem
	České	cizí	
Klima školní třídy	490	117	607
Dotazník B-3	490	117	607
SO-RA-D	550	142	692
Dotazník soc. akceptace (DSA)	0	99	99
Autorský mini-dotazník	9	99	99

Zdroj: data z vlastního šetření.

Navzdory jednoznačně stanoveným pravidlům pro výběr respondentů se jednalo o dostupný výběr (zapojení do šetření bylo možné pouze se souhlasem vedení školy, třídních učitelů, rodičů a samotných žáků), a tudíž není možné vzorek respondentů považovat za reprezentativní pro dětskou populaci cizinců navštěvujících české základní školy a jejich spolužáků. Z tohoto důvodu lze předloženou studii, jak již bylo výše zmíněno, považovat spíše za výzkumnou sondu než výzkum realizovaný na reprezentativním vzorku populace.

### 3.2.3. Metoda sběru dat

Výzkum byl realizován v roce 2014 a 2015<sup>29</sup>. V první fázi byly kontaktovány vytipované školy. Představitelům těchto škol byly představeny cíle výzkumu a výzkumný design. V další fázi již bylo pracováno pouze se zástupci škol, které s participací na plánovaných šetřeních souhlasily. V rámci těchto škol byly identifikovány vhodné třídy, s jejichž třídními učiteli byl domluven individuální harmonogram realizace sběru dat, jehož nedílnou součástí bylo i získání informovaného souhlasu rodičů a samotných žáků/respondentů s účastí na výzkumu. Všichni respondenti, stejně jako jejich rodiče, byli podrobně informováni o záměrech výzkumu, jeho cílech, způsobech práce se získanými daty, jejich archivaci a zajištění anonymity osobních údajů. Podmínkou pro zařazení žáka do výzkumu bylo písemné svolení zákonných zástupců žáka a dobrovolná participace samotného žáka. Šetření na školách probíhalo zpravidla v několika dnech. V rámci jednoho dne všichni repondenti vyplnili dotazník *Klima školní třídy* a *Dotazník vztahů v třídním kolektivu B-3*, z tohoto důvodu jsou počty respondentů těchto dotazníků shodné. V některých případech byl v rámci jednoho dne, ne ovšem v rámci jednoho vyučovacího bloku, administrován také *Sociometrický ratingový dotazník (SO-RA-D)*. Dotazníky byly administrovány všem respondentům v souladu s pokyny autorů. Doba administrace odpovídala době, kterou uvádí autoři. Administrátory dotazníků byli vybraní a proškolení studenti psychologie PedF UK. Vzhledem k tomu, že respondenti dotazníkových šetření byli i žáci s nižší úrovní zvládnání češtiny, byla jim v průběhu administrace dotazníku věnována speciální pozornost a v případě potřeby i podpora při porozumění textům.

Kromě toho byla prostřednictvím individuálních strukturovaných rozhovorů s žáky-cizinci získávána i další data, která byla kódována, zařazena do statistických dat a v rámci klasických statistických analýz hrála roli individuálních kontrolních proměnných. Jednalo se především o data, která byla získána prostřednictvím *Dotazníku sociální akceptace (DSA)* a *autorského mini-dotazníku*. Administrace *Dotazníku sociální akceptace (DSA)* formou řízených rozhovorů zabrala cca 15 minut na jednoho respondenta, oproti autory doporučenému času cca 10 minut na administraci dotazníku, administrace *autorského mini-dotazníku* zabrala cca 5-10 minut na respondenta.

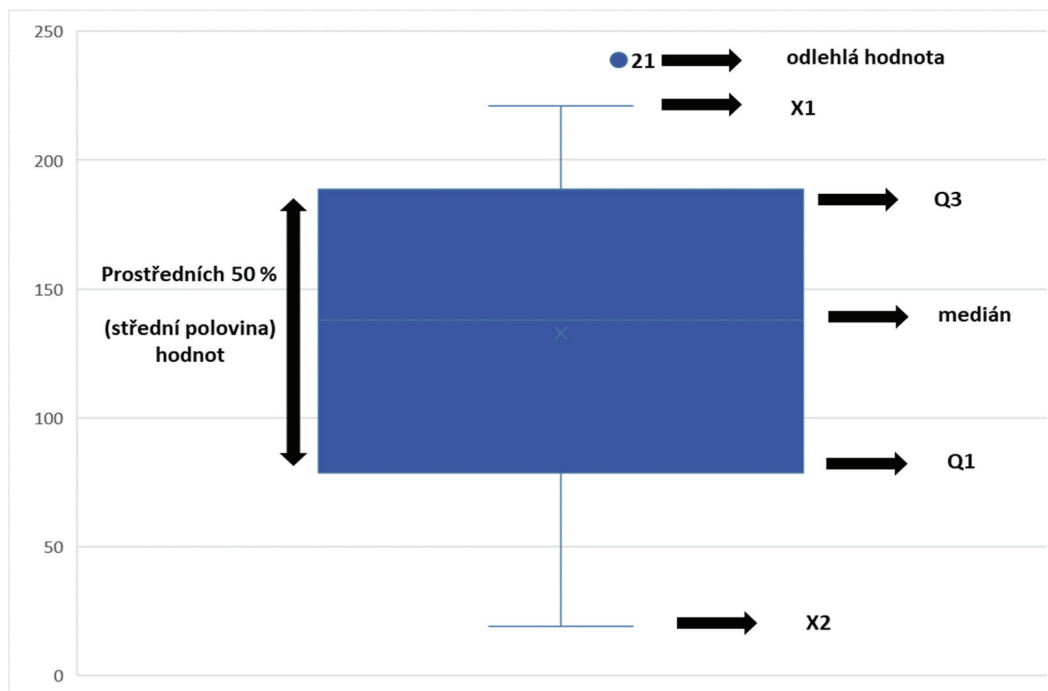
### 3.2.4. Metody analýzy dat

Pro potřeby našeho šetření byly všechny dotazníky vyhodnocovány autory doporučeným způsobem, zároveň data získaná těmito dotazníky sloužila jako vstupní data pro analýzy prováděné klasickými metodami vícerozměrné statistické analýzy. K vizualizaci dat byly převážně používány krabicové grafy (neboli boxploty), které zobrazují rozložení dat podle kvartilů (viz obrázek 1). Hlavní část zobrazuje prostředních 50 % hodnot – jestliže kupříkladu její dolní hranice (vyznačující čtvrtinu nejnižších hodnot, tedy tzv. první kvartil) odpovídá 8 % a horní hranice (vymezující naopak čtvrtinu nejvyšších hodnot, tj. třetí kvartil) 24 %, znamená to, že polovina žáků je ve třídách, v nichž je něco mezi 8 a 24 procenty cizinců – toto číslo (16 %) odpovídá tzv. mezikvartilovému rozpětí. Uvnitř boxplotu je zvýrazněn medián, tedy hodnota rozdělující soubor na dvě stejně velké skupiny. Z boxplotu vycházejí nahoru i dolů úsečky, které jsou nahoře, resp. dole ukončeny krátkými horizontálními liniemi, které znázorňují všechny hodnoty, jejichž vzdálenost od hlavní části grafu je maximálně 1,5 mezikvartilového rozpětí.

<sup>29</sup> Šetření z roku 2014 a 2015 přineslo velké množství dat, která byla postupně zpracovávána. Z tohoto důvodu jsou některé studie publikovány s určitým zpožděním oproti běžným standardům.

Hodnoty spadající mimo toto rozmezí, tedy hodnoty výrazně se odlišující od celého souboru (tzv. odlehlé hodnoty či outliers), se v grafu zobrazují jako jednotlivé body s čísly odkazujícími na konkrétní data v souboru.

**Obrázek 1: Příklad krabicového grafu a jeho hlavní charakteristiky**



*Poznámka:  $x_1$  je nejvyšší hodnota, která je vzdálena od  $Q3$  o méně než 1,5násobek mezikvartilového rozpětí.  $x_2$  je pak naopak nejnižší hodnota vzdálená o méně než 1,5násobek mezikvartilového rozpětí od  $Q1$ .*

Takto vytvořené grafy poté zpravidla doplňují testy prováděné za pomoci analýzy rozptylu, které jsou schopny ověřit, zda se hodnoty v udávaných charakteristikách v závislosti na původu migranta statisticky významně odlišují. V návaznosti na to jsou počítány Post-hoc testy, jež umožňují zjistit, mezi kterými konkrétními skupinami lze statisticky významné rozdíly pozorovat. Vzhledem k tomu, že data o žácích nepocházejí z náhodného výběru, je nutno brát výsledky všech testů jen jako indikativní, neboť jejich závěry nebude možno zobecňovat na celou populaci.

Rozdíly v naměřených hodnotách ale mohou být dány současně i jinými faktory než rozdílným původem žáků, což již jednorozměrná analýza rozptylu postihnout nemůže. Pro zohlednění dalších vysvětlujících proměnných tak byla aplikována regresní analýza, přičemž sledovaná charakteristika žáka či třídního kolektivu představovala závisle proměnnou, nezávisle proměnnými pak byly vedle národnosti žáků i jejich další zjišťované charakteristiky, například pohlaví či navštěvovaný ročník. V závislosti na měřítku závisle proměnné pak byla zvolena lineární či logistická regresní analýza. První jmenovaná je vhodná pro kardinální závisle

proměnné, což byl častější případ. V tabulkách s výsledky jsou v tomto případě vždy zobrazeny standardizované regresní koeficienty, jež nabývají hodnot od  $-1$  do  $1$ , přičemž záporné hodnoty standardizovaného regresního koeficientu označují negativní závislost mezi hodnotami nezávisle a závisle proměnné, zatímco kladné značí pozitivní závislost. Hodnoty kolem nuly znamenají neexistenci vztahu. Výhodou standardizovaných koeficientů je, že umožňují srovnávat sílu vztahu napříč různými proměnnými i různými analýzami. Pro každý regresní model je v tabulce dále uvedeno procento vysvětlené variability ( $R^2$ ), které ukazuje, jak moc dobře dokáže nezávisle proměnné vysvětlit hodnoty závisle proměnné. Logistická regrese pak byla použita v případě, že je sledovaný jev dichotomický. Jediným výraznějším rozdílem oproti lineární regresi je při interpretaci to, že jsou v tabulce namísto regresních koeficientů znázorněny poměry šancí udávající, kolikrát vzroste pravděpodobnost odpovědi *ano*, jestliže hodnota nezávisle proměnné se změní o jednotku, zatímco se hodnoty ostatních nezávisle proměnných nezmění (Řeháková, 2000).<sup>30</sup>

Zatímco výše uvedené postupy byly aplikovány na celý soubor (s cílem porovnat žáky tuzemského a zahraničního původu), v další části výzkumu byl soubor zúžen jen na žáky-cizince s cílem měřit, zda charakteristiky míry jejich integrace nějak souvisejí se zkoumanými nezávisle proměnnými. K tomu účelu bude zpravidla využito korelačních koeficientů,<sup>31</sup> jejichž interpretace je stejná jako u standardizovaných regresních koeficientů popsaných výše, tedy spadají do rozmezí od  $-1$  do  $1$ , kde záporné hodnoty značí negativní souvislost a kladné pozitivní statistickou souvislost mezi proměnnými. Většinou bude používán citlivější Pearsonův korelační koeficient; jelikož však je pozorování poměrně málo, mohou být někdy porušeny jeho základní předpoklady (normální rozdělení, resp. neexistence odlehklých hodnot, linearita vztahu), a proto byl v takových případech použit robustnější Spearmanův korelační koeficient. V případě hodnocení, zda hodnoty sledovaných proměnných za žáky-cizince souvisejí s jejich případnou stigmatizací (popsané dichotomickou proměnnou), byly využity dvouvýběrové t-testy.

Všechny vztahy byly testovány na standardní hladině statistické významnosti 5 %, současně však bylo vždy i uvedeno, zda jsou nalezená zjištění statisticky významná i na 10% a 1% hladině významnosti.

---

<sup>30</sup> Poměry šancí tedy musí být interpretovány jinak než u klasické lineární regrese, neboť jsou vždy kladné, přičemž hodnoty vyšší než 1 značí kladný vliv dané proměnné a hodnoty nižší vliv záporný. Pokud je nezávisle proměnná také dichotomická, hodnota nezávisle proměnné se může změnit jen z 0 na 1. Například je-li dotazovaný žák chlapec, tj. hodnota proměnné chlapec = 1, pak je nutno vynásobit výslednou pravděpodobnost jeho kladné odpovědi na výrok „Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže“ číslem 0,695 (viz číslo v prvním řádku v levém sloupci v Tabulce 30 v kapitole 5.2.5.1), tj. jeho kladná odpověď je méně pravděpodobná, než kdyby odpovídala dívka (hodnota proměnné chlapec = 0). Podobně se interpretuje i vliv dalších nezávisle proměnných vyjádřených jako dichotomické proměnné (třídy, národnostní skupiny). V nezávisle proměnných třídy se vlastně porovnávají šance na kladnou odpověď na otázku v případě, že žák patří do určité třídy daného ročníku (např. 5. třída) ve srovnání s šancí na kladnou odpověď u žáků referenční kategorie (4. třída). U nezávisle proměnných národnostní skupina se porovnávají šance na kladnou odpověď na otázku žáků dané skupiny (např. postkomunistické země) s referenční skupinou, jíž byli žáci s českým občanstvím. Trochu odlišná je jen interpretace proměnné Podíl cizinců, která není dichotomická, ale spojitá, takže poměr šancí ukazuje, jak se změní šance na odpověď *ano* v případě, že se podíl žáků-cizinců změní o jeden procentní bod.

<sup>31</sup> Ačkoliv je běžné postupovat od jednodušších metod (korelace) ke složitějším (regrese), zde je zvolen opačný postup – obě analýzy pracují s odlišnými daty, přičemž jsme považovali za logické začít širší skupinou (celý soubor) a poté soubor zúžit jen na cizince. Pouze u souboru za všechny žáky však byl dostatek pozorování vhodný k použití regresní analýzy, jíž vzhledem k vyšší přidané hodnotě považujeme za vhodnější. Relativně nízký počet žáků-cizinců nám však ve druhém kroku již neumožnil na úrovni regresních analýz setrvat a byly proto zvoleny jednoduché párové korelace.

### 3.3. Metody výzkumu detailní analýzy vybraných tříd

Abychom mohli blíže popsat situaci ve třídách, které integrují žáky-cizince, a pochopit procesy, které se v těchto třídách odehrávají, budeme v této části textu analyzovat získané informace na mikroúrovni jednotlivých tříd především s cílem identifikovat odlišnosti, existují-li, v postavení českých žáků a žáků-cizinců v třídním kolektivu. Pro tuto analýzu jsme vytipovali dva typy tříd:

1. třídy s jedním žákem-cizincem (v celkovém souboru je 7 takovýchto tříd);
2. třídu s nejméně žádoucími charakteristikami (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Skupinu tříd s jedním žákem-cizincem jsme vybrali, abychom zjistili, jak se v těchto třídách žáci-cizinci cítí, zda nejsou častěji izolováni od dění ve třídě, zda se systematicky nenacházejí v nežádoucím postavení. Naproti tomu třídu s nejméně žádoucími charakteristikami jsme zvolili proto, abychom identifikovali roli a postavení žáků-cizinců v takové třídě a na základě zjištěného stavu navrhli, jak s těmito typy tříd pracovat, aby se vyvíjely žádoucím směrem.

K analýzám jsme využili jak (a) kvantitativní data, tedy odpovědi žáků ze všech dotazníkových šetření (za dané třídy), tak (b) individuální písemné výpovědi žáků ke svým spolužákům, které jsme získali v rámci administrace *Sociometrického ratingového dotazníku (SO-RA-D)*.

Dotazník *SO-RA-D* nám totiž umožnil získat nejen informace o vzájemných vztazích ve třídě na základě sociálně-psychologických kritérií, kterými jsou sympatie/obliba<sup>32</sup> a vliv<sup>33</sup> ve čtyřech hodnocených dimenzích: (1) obdržaná sympatie, (2) obdržení vliv, (3) odevzdaná sympatie, (4) odevzdaný vliv<sup>34</sup>, ale také nám poskytl cenné individuální výpovědi o tom, proč je daný žák svým spolužákům sympatický/nesympatický (Hrabal, 2002). Tímto způsobem jsme získali velké množství dat a výpovědí o jednotlivých žácích a od jednotlivých žáků včetně žáků-cizinců, které jsme mohli v rámci této části studie analyzovat. Například v případě třídy s *nejméně žádoucími charakteristikami* jsme získali na každého žáka informace od jeho 19 spolužáků, kteří se vyjadřovali k tomu, zda je jim daný žák sympatický/nesympatický a proč. Zároveň jsme od každého žáka obdrželi stejný počet výpovědí na danou otázku o jednotlivých spolužácích. V případě skupiny tříd s *jedním žákem-cizincem* byl soubor výpovědí žáků o spolužácích ještě mnohem rozsáhlejší, protože se jednalo o skupinu sedmi tříd.

Analýza skupiny tříd s jedním žákem-cizincem nám umožní identifikovat a porovnat indivi-

<sup>32</sup> Za oblību jedince ve třídě bývá označována jeho akceptace/přijetí třídou, respektive jeho popularita, sympatičnost a přitažlivost mezi spolužáky (podrobněji viz Hrabal, 2002). „Obliba - neobliba jedince ve skupině se v interakci projevuje tendencí ke zvýšenému kontaktu ostatních se členem skupiny nebo (na druhém pólu) vyhýbáním se kontaktu.“ (Hrabal, 2002 s. 17). Oblību lze podle Hrabala (2002) také chápat jako: „souhrn emocionálních komponent interakce a interpersonálních vztahů směřujících od ostatních členů k jedinci.“ Zároveň Hrabal (ibid.) upozorňuje, že je potřeba si uvědomit, že jsou ve skupině interakce a interpersonální vztahy na sobě závislé a vzájemně se ovlivňují. Za index oblíby budeme považovat průměrnou oblību žáka u jeho spolužáků (viz například Hrabal, 2002).

<sup>33</sup> Pozice žáka podle vlivu vyjadřuje: „...v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakce a činnosti spolužáků i třídy jako celku.“ (Hrabal, 2002 s. 58). Vliv žáka ve skupině významně ovlivňuje jeho postavení v třídním kolektivu. Navíc se jedná o charakteristiku, která „po upevnění třídní skupiny“ vykazuje v čase vysokou míru stability, a to nejen pozice jednotlivců, ale také „...struktura pozic podle vlivu ve skupině...“, podrobněji viz šetření Hrabala (2002 s. 59). Za hlavní determinanty vlivu žáka ve skupině Hrabal (2002) považuje sociální zdatnost, kompetence, moc a motivaci k ovlivňování spolužáků. Hrabal (2002) upozorňuje, že v neformálních skupinách a interindividuálním kontaktu závisí status především na osobních charakteristikách jedince a na tom, do jaké míry ztělesňuje hodnoty skupiny. Za index vlivu budeme považovat průměrný vliv žáka na dění ve třídě (tj. „do jaké míry se spolužáci řídí postoji a názory hodnoceného“), podrobněji viz Hrabal (2002 s. 30).

<sup>34</sup> V rámci *SO-RA-D* se všichni žáci třídy vzájemně hodnotí z hlediska sympatií a vlivu.



duální charakteristiky jednotlivých žáků-cizinců v takovémto typu třídy. Důraz budeme klást především na identifikaci toho, zda se žáci-cizinci cítí být ve svých třídách svými spolužáky přijímáni, zda jsou/nejsou svými spolužáky voleni za přátele, jakou mírou vlivu ve třídě disponují a zda jsou svým spolužákům sympatičtí. Zároveň budeme sledovat, zda tyto charakteristiky mohou být ovlivněny úrovní jejich jazykových kompetencí v češtině, školními dovednostmi, délkou pobytu v Česku, národnostní skupinou či dalšími individuálními charakteristikami. Sledovat budeme také to, jaké charakteristiky spolužáci žákům-cizincům nejčastěji připisují (spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění, se všemi zadobře, či protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý, osamocený) a důvody, proč jsou jim sympatičtí/nesympatičtí. Zaměříme se také na participaci žáků zahraničního původu na dění ve třídě a jimi vnímanou kvalitu vztahu uvnitř třídy, to vše v komparaci s jejich spolužáky. V neposlední řadě budeme zjišťovat, jaké pocity ve třídě žáci-cizinci prožívají a jak hodnotí kvalitu klimatu školní třídy. Na základě všech těchto informací se budeme snažit identifikovat, zda jsou žáci-cizinci ve třídách s pouze jedním žákem-cizincem systematicky znevýhodňováni či stresováni prožíváním nežádoucích pocitů.

V případě analýzy situace ve třídě s nejméně žádoucími charakteristikami budeme postupovat obdobně s tím rozdílem, že se ještě více zaměříme na identifikaci postavení žáků-cizinců v hierarchii školní třídy a vzájemných vztahů mezi jednotlivými skupinami žáků. Pozici jednotlivých žáků ve struktuře tříd s nejméně žádoucími charakteristikami budeme navíc vizualizovat prostřednictvím grafického zobrazení – sociogramu<sup>35</sup>, ve kterém se zobrazuje jak vliv, tak obliba žáků třídy.

---

<sup>35</sup> Grafické zobrazení sociometrických dat se nazývá sociogram (Petrusek, 1969).



## 4. Základní charakteristiky sledovaného souboru

### 4.1. Základní charakteristiky žáků zapojených do výzkumu

Šetření bylo realizováno ve 34 třídách 8 vybraných základních škol. Respondenty výzkumu byli žáci čtvrtých až devátých ročníků. Pouze v jedné z vybraných základních škol (*Základní škola č. 3*) byli do výzkumu zapojeni žáci všech výše zmíněných ročníků. V ostatních případech základní školy umožnily realizovat šetření pouze v některých třídách, v jednom případě (*Základní škola č. 8*) bylo zapojení do výzkumu umožněno pouze v jedné třídě čtvrtého ročníku. Celkově byly získány informace o 723 žácích<sup>36</sup> (viz tabulka 4).

Počet zkoumaných žáků se lišil i napříč ročníky. Nejvíce žáků navštěvovalo v době šetření čtvrtý a pátý ročník základní školy (viz tabulka 4), naopak nejméně zkoumaných žáků navštěvovalo v době šetření šestý ročník. Jedním z důvodů nerovnoměrného rozmístění zkoumaných žáků ve školách a ročnících byla odlišná ochota škol a učitelů ke spolupráci. Jednotlivé třídy se navzájem lišily svojí velikostí. Největší třída měla 27 žáků, nejmenší třída měla 13 žáků. Průměrný počet žáků ve třídách činil 21 žáků<sup>37</sup>.

**Tabulka 4: Počet zkoumaných žáků podle základních škol a ročníku studia**

Škola	Ročník						Celkem žáků
	4	5	6	7	8	9	
Základní škola 1	27	0	0	21	26	26	100
Základní škola 2	0	26	0	42	20	19	107
Základní škola 3	25	23	25	42	22	32	169
Základní škola 4	16	21	17	15	0	0	69
Základní škola 5	69	41	0	0	0	0	110
Základní škola 6	0	19	0	13	0	15	47
Základní škola 7	23	50	0	0	0	22	95
Základní škola 8	26	0	0	0	0	0	26
Celkový počet žáků	186	180	42	133	68	114	723

Zdroj: data z vlastního šetření.

<sup>36</sup> Ve škole nebyli v době šetření přítomni všichni žáci, nicméně spolužáci se vyjadřovali ke všem žákům bez ohledu na aktuální přítomnost ve třídě.

<sup>37</sup> Počet žáků třídy bude v našich analýzách pouze kontrolní proměnnou.

#### 4.1.1. Složení zkoumaných žáků dle občanství

Vzhledem k tomu, že je výzkum zaměřen na zjišťování postavení žáků-cizinců ve vybraných školních třídách, velmi důležitou položkou je počet žáků s cizím občanstvím, kteří se v souboru nacházejí. Jak ilustruje tabulka 5, v souboru se nachází 591 žáků s českým občanstvím, kteří tvoří cca 82 % žáků zapojených do výzkumu, a 132 cizinců, kteří jsou v souboru zastoupeni cca 18 %. Přitom ve školním roce 2016/2017 tvořili žáci-cizinci cca 2,2 % populace žáků základních škol.

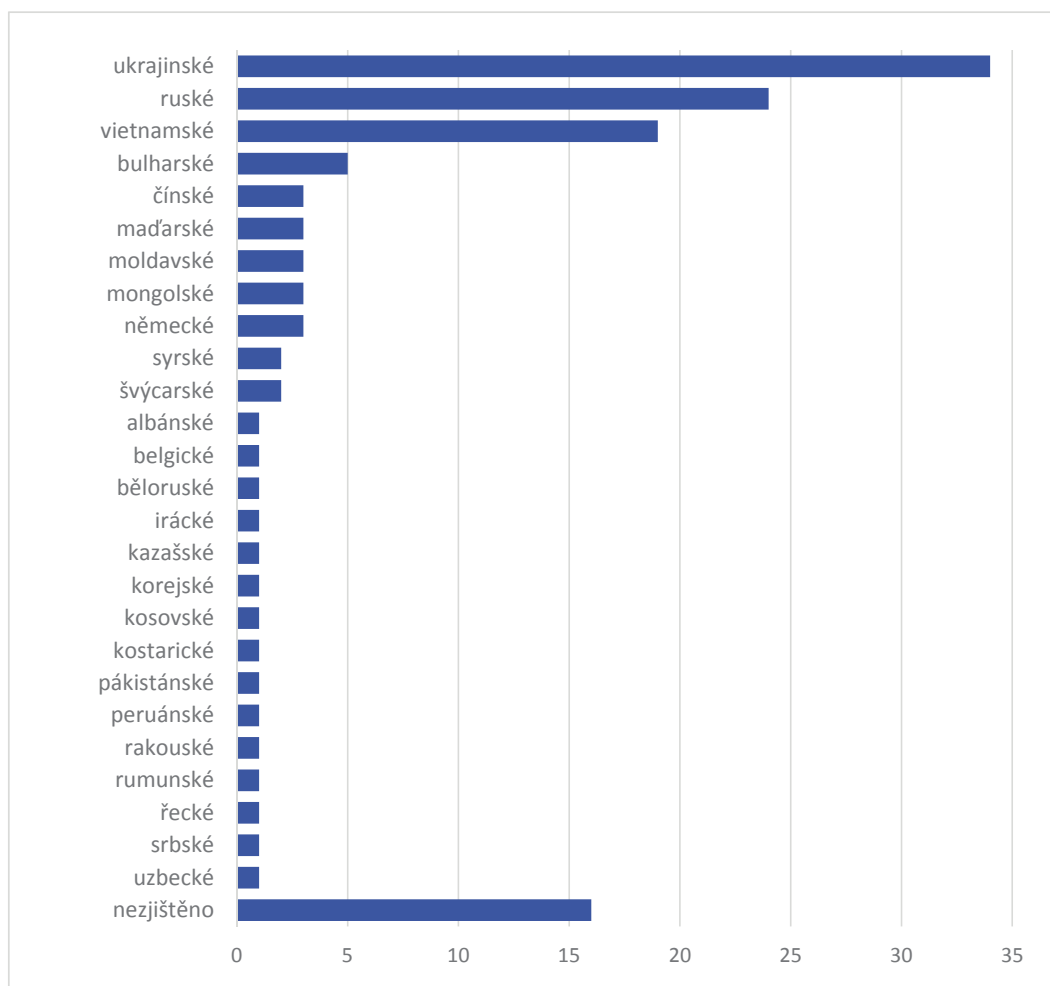
Podíváme-li se blíže na složení skupiny žáků podle občanství (viz graf 1), druhou nejpočetnější skupinou po českých žácích jsou žáci původem z Ukrajiny, kterých je v souboru 35, což je 4,7 % všech žáků. Další početně významnou skupinou jsou žáci původem z Ruska a Vietnamu, jich je v souboru 24 respektive 19. Žáci původem z jiných zemí činili pouze jednotky případů. U 16 žáků-cizinců nebylo občanství zjištěno. V celkovém vzorku se tedy nacházelo 723 žáků s 26 odlišnými národnostmi, přičemž u 16 žáků nebyla konkrétní národnost zjištěna.

**Tabulka 5: Žáci podle sloučených skupin a pohlaví**

Sloučené skupiny žáků	Pohlaví			Celkem	Podíl (%)
	dívky	chlapci	neznámé		
čeští žáci	311	280	0	591	81,7
žáci-cizinci celkem	67	63	2	132	18,3
Sloučené skupiny					
žáci z postkomunistických zemí	48	39	1	88	12,2
žáci z východní a jihovýchodní Asie	12	13	1	26	3,6
žáci z ostatních regionů	7	11	0	18	2,5
Celkem	378	343	2	723	100,0

Zdroj: data z vlastního šetření.

**Graf 1: Počet žáků-cizinců v námi sledovaném souboru dle občanství**



Zdroj: data z vlastního šetření.

Vzhledem k tomu, že vzorek nemůže být vzhledem k nízkému počtu žáků reprezentativní za jednotlivé země původu (a nebylo by při takto detailním členění ani možno provádět statistické analýzy), seskupili jsme žáky-cizince do skupin (viz tabulka 5). Odlíšili jsme žáky s českým občanstvím, žáky původem z postkomunistických zemí (tj. žáci pocházející z regionu střední a východní Evropy a z postsovětských republik), žáky původem z východní a jihovýchodní Asie (zejm. Vietnamu a Číny) a ostatní žáky. Skupina ostatních žáků byla v zásadě vytvořena jen jako doplňková, aby nebylo nutné žáky ze zbylých světových regionů z analýz zcela vyřadit. Vzhledem k jejich velmi nízkému počtu již není možné její detailnější členění, byť je tato skupina velmi heterogenní: obsahuje především (ale nejen) žáky ze západních zemí či Blízkého východu. Veškerá výsledná zjištění vztahovaná k této skupině je proto nutno brát jako velmi ilustrativní, rozhodně je nelze považovat za reprezentativní a nelze tak z nich vyvozovat

jednoznačné závěry, naše výsledky spíše poukazují na potřeby dalších specificky zaměřených analýz, které by podrobněji prozkoumaly jednotlivé skupiny na větším vzorku.

Zastoupení žáků a žákyň dle pohlaví bylo poměrně vyrovnané, když jsme v průběhu šetření získali informace o 378 dívkách a 343 chlapcích, podrobněji viz tabulka 5. Výzkumu se zúčastnilo o něco více dívek než chlapců, a to jak mezi žáky s českým občanstvím, tak i mezi žáky z postkomunistických zemí. Naopak u žáků z ostatních skupin bylo o něco více chlapců.

#### 4.1.2. Základní individuální charakteristiky žáků-cizinců

Jelikož výsledné postavení žáků-cizinců ve třídě může záviset na celé řadě jejich individuálních charakteristik, byli tito žáci požádáni, aby o sobě sdělili další informace, z nichž první je délka pobytu v Česku (tabulka 6). Z dat uvedených v tabulce vyplývá určitý rozdíl mezi jednotlivými skupinami v námi sledovaném souboru. Nejdelší délku pobytu v Česku vykazují v průměru žáci původem z východní a jihovýchodní Asie, naopak nejkratší průměrnou dobu pobytu žáci z postkomunistických zemí.

**Tabulka 6: Délka pobytu v Česku (v letech)**

Délka pobytu	Žáci původem z východní a jihovýchodní Asie N = 26	Žáci původem z postkomunistických zemí N = 88	Ostatní žáci-cizinci N = 18
Průměrná délka pobytu v ČR	8,3	5,4	7,1
Minimum	2	1	1
Maximum	15	15	10
Směrodatná odchylka	3,3	3,2	2,8

Zdroj: data z vlastního šetření.

Předpokládáme, že kromě délky pobytu významným způsobem ovlivňuje výsledky žáků-cizinců ve vzdělávání a míru jejich integrace do vzdělávacího systému i úroveň jejich řečových dovedností (viz například OECD, 2015). Žáci-cizinci byli vyzváni, aby svoji dovednost porozumět česky mluvenému slovu, psanému slovu a schopnost vyjadřovat se česky písemně a ústně ohodnotili na pětistupňové škále s hodnotami 1–5, přičemž lepší hodnoty značily lepší subjektivní hodnocení vlastních řečových dovedností. Žáci, kteří ve škole nepociťovali v daných dovednostech žádný problém a omezení, hodnotili svoje řečové dovednosti číslicí 5, kdežto žáci, kteří měli vážné jazykové problémy v dané dovednosti, byli požádáni, aby své dovednosti ohodnotili číslicí 1. Na základě získaných údajů byl vytvořen *Index zvládnutí jazyka*, který představuje aritmetický průměr hodnot uvedených u čtyř měřených jazykových dovedností. Výsledné průměrné hodnoty za jednotlivé skupiny cizinců ukazuje tabulka 7.

**Tabulka 7: Řečové dovednosti žáků-cizinců na základě vlastní evaluace (průměrné hodnoty dle skupin, směrodatné odchylky)**

Dovednost	Žáci původem z východní a jihovýchodní Asie		Žáci původem z postkomunistických zemí		Ostatní žáci-cizinci	
	Průměr	SD	Průměr	SD	Průměr	SD
Psaní	3,73	1,22	3,99	0,93	4,29	0,73
Mluvení	3,60	0,83	3,92	0,91	3,71	0,73
Čtení	3,80	1,08	4,17	0,81	4,21	0,80
Porozumění mluvení	4,20	1,01	4,35	0,81	4,57	0,65
Index zvládnání jazyka	3,94	1,00	4,18	0,68	4,35	0,63
Školní dovednosti	3,47	0,92	3,92	0,86	3,79	0,80

Poznámka: SD značí směrodatnou odchylku. Zdroj: data z vlastního šetření.

Dále bylo zjišťováno, jak si žáci-cizinci vedou v oblasti akademických dovedností. Obdobně jako u zjišťování řečových dovedností byli žáci-cizinci přítomni ve třídě požádáni, aby sami subjektivně ohodnotili úroveň svých školních dovedností na pětistupňové škále, kde vyšší hodnota značí lepší hodnocení (viz tabulka 7). Z dat vyplývá významné zjištění, které by si zasluhovalo další podrobnější šetření, a to, že žáci původem z východní a jihovýchodní Asie navzdory skutečnosti, že pobývají v Česku v průměru nejdéle, vykazují v téměř všech charakteristikách o něco horší výsledky: hůře hodnotí jak svoje řečové dovednosti, tak úroveň školních dovedností. Nicméně vzhledem k tomu, že data zobrazují subjektivní pocity jedince, ne jeho objektivně změřené dovednosti, je možné, že za nižším sebehodnocením Asiatů nestojí jejich horší řečové dovednosti, ale vyšší nároky, které na úroveň svých dovedností sami kladou. Nicméně tuto domněnku nebylo možné na základě získaných dat ověřit.

Kromě výše zmíněných charakteristik bylo zjišťováno, jak se žáci-cizinci ve škole cítí přijímání svými spolužáky, a to prostřednictvím *Dotazníku sociální akceptace (DSA)*, který se snaží formou sebeposouzení určit míru vnímané akceptace žáka třídou (bližší informace k dotazníku viz kapitola 3.1.1. a tabulka 8). Výsledky *Dotazníku sociální akceptace (DSA)* ukazují na skutečnost, že se žáci původem z východní a jihovýchodní Asie cítí ve školní třídě ze všech sledovaných skupin nejméně akceptováni, což opět zasluhuje další podrobnější studium.

**Tabulka 8: Výsledky Dotazníku sociální akceptace žáků-cizinců**

Dotazník sociální akceptace (DSA)	Žáci původem z východní a jihovýchodní Asie	Žáci původem z postkomunistických zemí	Ostatní žáci-cizinci
Průměrná hodnota v DSA (sten) <sup>1</sup>	4,14	4,68	4,36
Minimum	2	1	2
Maximum	8	9	7
Směrodatná odchylka	1,88	1,89	1,50

Zdroj: data z vlastního šetření.

Posledními údaji získanými během individuálních řízených rozhovorů s respondenty byly informace o možné stigmatizaci žáka ze strany spolužáků nebo učitelů, viz tabulka 10. V rozhovorech s žáky-cizinci bylo zjišťováno, zda byli někým ve třídě či škole označováni za cizince (což jsme považovali za indikaci jedné z možných forem stigmatizace). V následujících analýzách budeme sledovat, zda skutečnost, že se žák setkal s nějakou z forem stigmatizace ze strany spolužáků či učitelů, nějakým způsobem souvisí s dalšími sledovanými charakteristikami.

## 4.2. Základní charakteristiky tříd zapojených do výzkumu

### 4.2.1. Představení tříd – základní charakteristiky (velikost, genderová kompozice)

Počet žáků třídy může významně ovlivňovat vztahy a činnosti ve třídě. Menší třídy vytvářejí více prostoru pro individuální kontakt, a to jak mezi učitelem a žákem, tak mezi žáky navzájem (Hrabal, 2002). Nicméně vliv nižšího počtu žáků na sociální dění ve třídě není vždy za všech okolností jednoznačně pozitivní (ibid.). Genderová kompozice žáků třídy může mít významný vliv na „život“ třídy. V Česku jsou na základních školách běžné koedukované třídy s relativně vyrovnaným počtem dívek a chlapců. Zhruba do puberty dívčí a chlapecké skupiny spíše koexistují vedle sebe a až v průběhu prepuberty a puberty dochází v souvislosti se zvyšováním vzájemné sexuální atraktivity obou pohlaví ke zvyšování meziskupinového napětí a konfliktů (Hrabal, 2002). V tomto období se může v některých sociálních skupinách významněji odvíjet atraktivita členů od jejich fyzické přitažlivosti (ibid.).

Základní informace o třídách zahrnutých do našeho šetření ukazuje tabulka 9. Z tabulky vyplývá, že se třídy mezi sebou poměrně zásadně liší v obou základních ukazatelích (počet žáků ve třídě, podíl chlapců a dívek). Například zatímco *Třída 28* má pouze 13 žáků, *Třída 1* je se svými 27 žáky více než dvakrát větší. Velké rozdíly pak jsou patrné i z hlediska pohlaví. V souboru můžeme identifikovat jak třídy s dominantním podílem chlapců (*Třídy 6, 7 a 16*) či dívek (*Třídy 15 a 31*), tak i třídy, kde jsou zástupci obou pohlaví zastoupeni rovnoměrně (viz například *Třída 1* a *Třída 3*).

**Tabulka 9: Základní charakteristiky sledovaných tříd**

Třída	Ročník	Škola	Počet žáků	Podíl chlapců
Třída 1	4	Škola 1	27	48,1
Třída 2	7	Škola 1	21	66,7
Třída 3	8	Škola 1	26	50,0
Třída 4	9	Škola 1	26	42,3
Třída 5	5	Škola 2	26	46,2
Třída 6	7	Škola 2	21	71,4
Třída 7	7	Škola 2	21	71,4
Třída 8	8	Škola 2	20	40,0
Třída 9	9	Škola 2	19	31,6



Třída 10	4	Škola 3	25	56,0
Třída 11	5	Škola 3	23	52,2
Třída 12	6	Škola 3	25	52,0
Třída 13	7	Škola 3	23	30,4
Třída 14	7	Škola 3	19	31,6
Třída 15	8	Škola 3	22	27,3
Třída 16	9	Škola 3	17	70,6
Třída 17	9	Škola 3	15	66,7
Třída 18	4	Škola 4	16	68,8
Třída 19	5	Škola 4	21	47,6
Třída 20	6	Škola 4	17	52,9
Třída 21	7	Škola 4	15	53,3
Třída 22	4	Škola 5	24	37,5
Třída 23	4	Škola 5	25	54,0
Třída 24	4	Škola 5	20	35,0
Třída 25	5	Škola 5	20	45,0
Třída 26	5	Škola 5	21	52,4
Třída 27	5	Škola 6	19	31,6
Třída 28	7	Škola 6	13	30,8
Třída 29	9	Škola 6	15	53,3
Třída 30	4	Škola 7	23	65,2
Třída 31	5	Škola 7	25	28,0
Třída 32	5	Škola 7	25	52,0
Třída 33	9	Škola 7	22	42,5
Třída 34	4	Škola 8	26	30,8

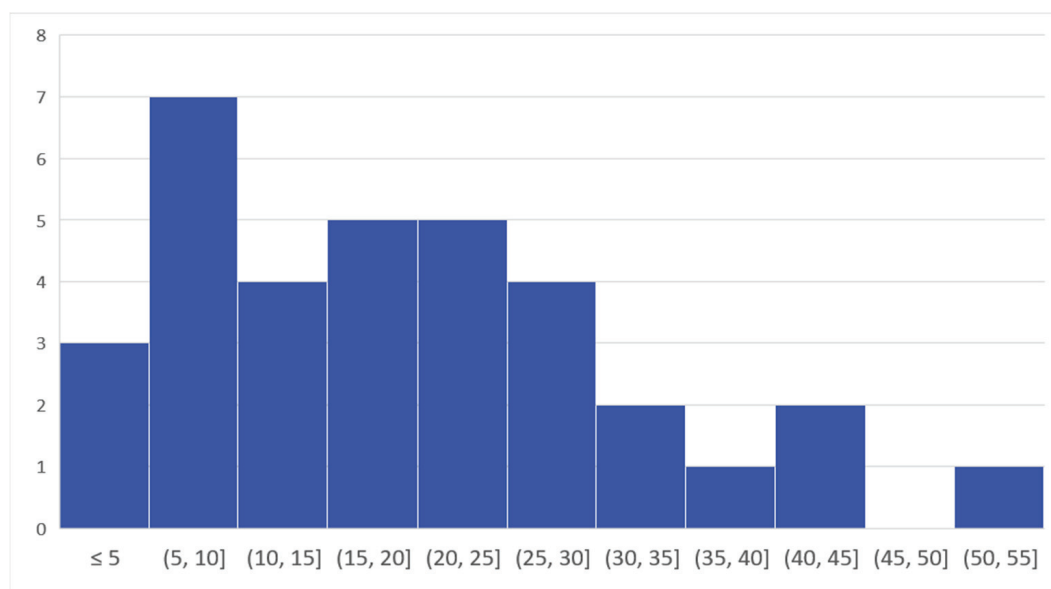
Zdroj: data z vlastního šetření.

#### 4.2.2. Žáci-cizinci ve sledovaných třídách

Jak již bylo zmíněno, významnou charakteristikou třídy nutnou pro její zařazení do výzkumu byla přítomnost alespoň jednoho žáka-cizince. V podílu žáků-cizinců na celkovém počtu žáků se však jednotlivé třídy významně lišily. Zatímco někde tvořili cizinci méně než 10 % žáků třídy<sup>38</sup>, jinde představovali podstatně vyšší procento žáků. V jedné třídě bylo dokonce cizinců více než žáků s českým občanstvím (viz graf 2 zobrazující histogram podílu cizinců ve třídách).

<sup>38</sup> V sedmi námi sledovaných třídách byl pouze jeden žák-cizinec.

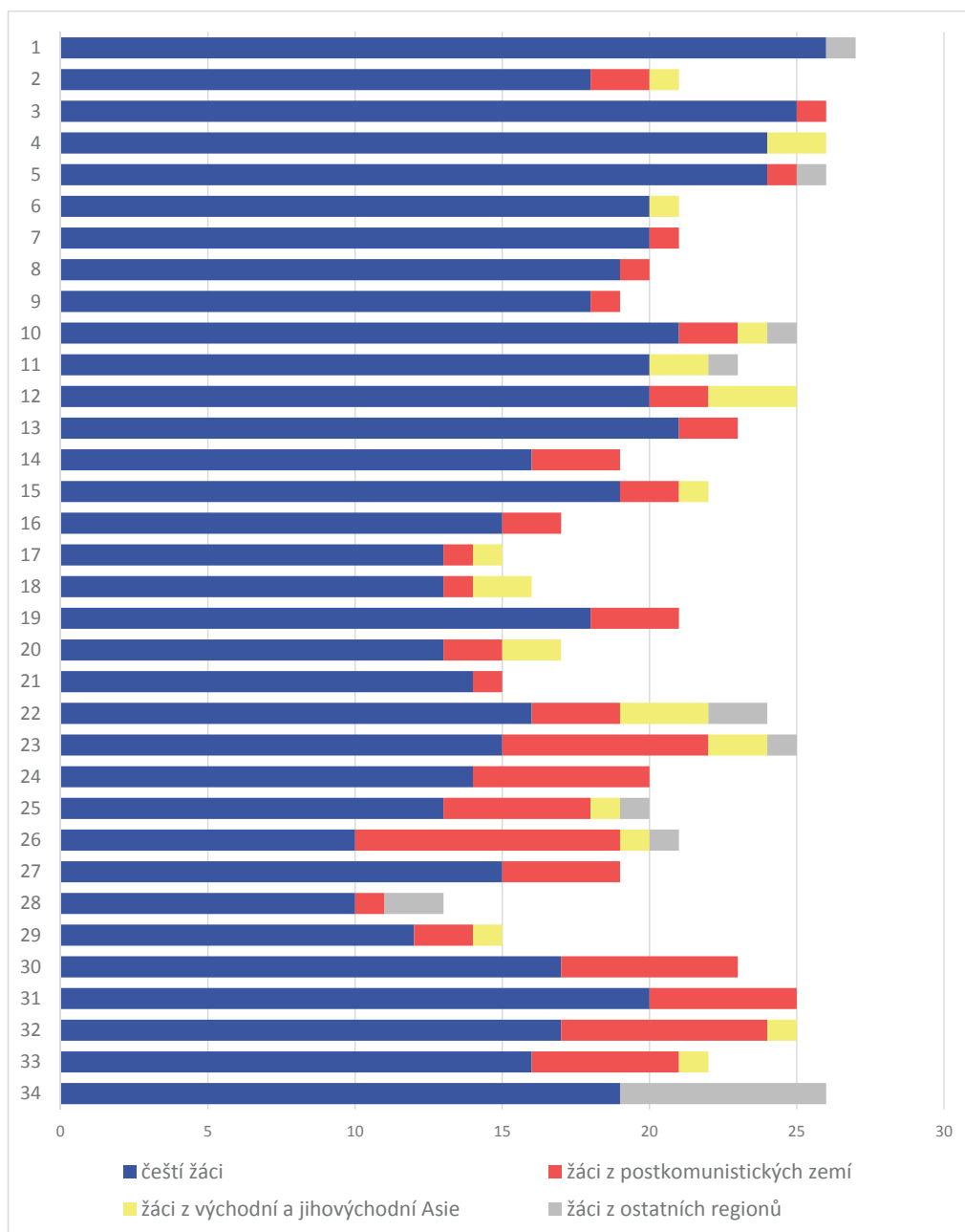
**Graf 2: Histogram podílu cizinců ve třídách zapojených do výzkumu v %**



Zdroj: data z vlastního šetření.

Nicméně v žádné ze sledovaných tříd jsme neidentifikovali vyšší míru koncentrace některých skupin cizinců (viz graf 3), což asi odpovídá obecnější situaci v českém školství (viz např. Hasman, Kostecká, Hána, 2016). Naopak, složení tříd z hlediska původu cizinců bylo téměř ve všech sledovaných případech poměrně pestré. Ve třídách s vysokým podílem žáků-cizinců byli zpravidla zastoupeni cizinci ze všech vymezených regionů. Výjimkou byla pouze *Třída 34*, ve které významně převládali cizinci původem ze západní Evropy (viz graf 3).

**Graf 3: Žáci podle svého původu v jednotlivých třídách**



Zdroj: data z vlastního šetření.

Ještě podrobnější informace o situaci v jednotlivých třídách udávají tabulky 10 a 11. První tři sloupce tabulky 10 ukazují, že se třídy mezi sebou liší nejen počtem a podílem žáků-cizinců,

ale i průměrnou délkou jejich pobytu v Česku. Další dva sloupce této tabulky podávají informace o pocíťované stigmatizaci žáka-cizince ze strany učitele i spolužáků v souladu s definicí v kapitole 4.1.2. Z tabulky vyplývá, že se se stigmatizací ze strany spolužáků o něco častěji setkávají žáci-cizinci ve třídách, kde je jejich celkový počet relativně nízký, výjimkami jsou v tomto ohledu *Třída 25* a zejména *Třída 32*, kde se setkala se stigmatizací 80 % žáků-cizinců<sup>39</sup>. Vzhledem k nízkému počtu odpovědí je však nutno považovat tyto výsledky za spíše indikativní. Zhoršené postavení žáků-cizinců ve třídách s nižším podílem žáků-cizinců je patrné i z údajů získaných v *Dotazníku sociální akceptace (DSA) ve třídách 15 a 20*. Oproti tomu *Třída 22* a *Třída 24* si udržují i při vysokém podílu žáků-cizinců dobré výsledky ve všech těchto ukazatelích. V případě *Třídě 22* tyto výsledky korelují s velmi dobrým subjektivním sebehodnocením žáků (tabulka 11). V tomto ohledu lze nalézt vůbec nejlepší výsledky u *Třídě 30*, nicméně tam na otázku odpověděl jen jediný ze šesti cizinců.

**Tabulka 10: Průměrné základní charakteristiky žáků-cizinců dle školní třídy**

Třída	Počet cizinců	Podíl cizinců ve třídě (%)	Délka pobytu cizinců v ČR (roky)	Počet žáků pocíťujících stigma		DSA průměr za cizince v dané třídě (1-10) *
				ze strany spolužáků	ze strany učitelů	
Třída 1	1	3,7	1,0	1	1	4,0
Třída 2	3	14,3	7,0	1	1	5,5
Třída 3	1	3,8	10,0	0	NA	7,0
Třída 4	2	7,7	15,0	0	0	4,0
Třída 5	2	7,7	1,0	0	0	4,0
Třída 6	1	4,8	5,0	0	0	6,0
Třída 7	1	4,8	6,0	1	NA	2,0
Třída 8	1	5,0	1,0	0	NA	5,0
Třída 9	1	5,3	15,0	0	NA	8,0
Třída 10	4	16,0	3,3	1	NA	5,3
Třída 11	3	13,0	4,5	2	1	3,5
Třída 12	5	20,0	5,0	1	NA	3,5
Třída 13	2	8,7	4,5	0	0/1	5,5
Třída 14	3	15,8	6,0	0	NA	6,7
Třída 15	3	13,6	7,0	2	NA	2,5
Třída 16	2	11,8	6,5	1	NA	3,5
Třída 17	2	13,3	2,0	0	NA	7,0
Třída 18	3	18,8	1,0	0	NA	7,0
Třída 19	3	14,3	6,0	1	2	3,0
Třída 20	4	23,5	5,3	2	2	2,7

<sup>39</sup> Tj. 4 z 5 žáků-cizinců, kteří na danou otázku odpověděli. DSA značí *Dotazník sociální akceptace*.

Třída 21	1	6,7	1,0	1	NA	5,0
Třída 22	8	33,3	9,3	2	NA	5,3
Třída 23	10	40,0	7,0	2	0	4,0
Třída 24	6	30,0	4,1	1	1	5,3
Třída 25	7	35,0	5,3	3	NA	3,8
Třída 26	11	52,4	7,8	2/9	1/3	4,8
Třída 27	4	21,2	3,5	2/2	0/2	3,5
Třída 28	3	23,1	6,7	0/3	1/3	3,7
Třída 29	3	20,0	7,3	0/3	0/3	4,7
Třída 30	6	26,1	3,0	0/1	0/1	5,0
Třída 31	5	20,0	5,3	1/1	0/2	5,5
Třída 32	8	32,0	6,0	4/5	1/6	5,0
Třída 33	6	27,3	3,6	3/5	1/5	5,0
Třída 34	7	26,9	8,2	1/5	1/5	3,2
Celkem	132	18,3	6,1	35/96	14/44	4,6

Poznámka.: Na otázku pocíťované stigmatizace ze strany učitelů řada respondentů neodpověděla; neodpověděl-li žádný žák ve třídě, je u dané třídy uvedeno: „NA“. DSA (Dotazník sociální akceptace) nám umožňuje formou sebesposouzení určit míru vnímané akceptace žáka třídou. U tohoto dotazníku byla celková hrubá skóre převedena na Steny (1 - 10).

Zdroj: data z vlastního šetření.

**Tabulka 11: Průměrné subjektivní hodnocení žáků-cizinců v jednotlivých ukazatelích dle školní třídy**

Třída	Poslech (1-5)	Psaní (1-5)	Čtení (1-5)	Mluvení (1-5)	Index jazyka (1-5)	Školní dovednosti (1-5)
Třída 1	3,0	4,0	4,0	3,0	4,0	5,0
Třída 2	5,0	4,5	5,0	4,5	5,0	3,5
Třída 3	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,0
Třída 4	5,0	5,0	5,0	4,0	4,8	3,0
Třída 5	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0
Třída 6	2,0	1,0	3,0	3,0	2,0	3,0
Třída 7	4,0	4,0	5,0	3,0	4,0	3,0
Třída 8	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Třída 9	4,0	2,0	3,0	4,0	3,0	3,0
Třída 10	3,3	3,7	3,3	4,0	4,0	3,3
Třída 11	4,0	3,5	3,5	3,5	4,0	3,0
Třída 12	4,5	3,5	3,0	4,5	4,0	3,0

Třída 13	4,5	3,5	4,0	4,5	4,0	4,5
Třída 14	4,7	5,0	4,7	4,7	4,7	4,3
Třída 15	4,5	4,5	4,5	4,0	4,5	4,0
Třída 16	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Třída 17	3,0	4,0	3,0	2,0	3,0	5,0
Třída 18	5,0	2,0	4,0	4,0	3,8	3,0
Třída 19	4,0	3,0	4,3	3,7	4,0	3,3
Třída 20	4,0	3,7	4,0	3,7	3,8	4,0
Třída 21	4,0	4,0	4,0	3,0	NA	4,0
Třída 22	4,8	4,5	4,0	4,0	4,5	4,3
Třída 23	4,7	4,2	4,4	4,0	4,4	3,7
Třída 24	4,2	4,3	3,8	3,5	4,0	3,5
Třída 25	3,8	3,7	4,0	3,8	3,9	4,0
Třída 26	4,8	4,4	4,8	4,0	4,6	4,0
Třída 27	4,0	3,5	4,5	3,5	4,2	3,5
Třída 28	4,7	4,3	4,0	3,7	4,3	4,3
Třída 29	4,7	3,7	3,3	2,7	3,7	4,0
Třída 30	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Třída 31	4,5	4,0	4,0	4,5	4,4	4,5
Třída 32	4,5	3,7	4,2	3,5	3,9	3,8
Třída 33	4,0	3,6	3,6	4,0	3,7	3,4
Třída 34	4,4	4,0	4,2	3,4	4,0	3,4
Celkem	4,4	4,0	4,1	3,8	4,2	3,8

Poznámka: „NA“ značí, že žádný žák ve třídě neodpověděl na danou otázku. „Poslech“ značí porozumění česky mluvenému slovu. „Psaní“ značí schopnost vyjadřovat se prostřednictvím česky psaného textu. „Čtení“ značí schopnost porozumět česky psanému textu. „Mluvení“ značí schopnost vyjadřovat se česky prostřednictvím ústního projevu. „Index jazyka“ byl vypočítán jako průměr hodnot za poslech, psaní, čtení a mluvení. Obecně platí, že vyšší hodnota ukazatele značí vyšší míru sebedůvěry jedinců v dané oblasti. Jednotlivé hodnoty jsou průměrná skóre za žáky-cizince dané třídy. Zdroj: data z vlastního šetření.

## 5. Výsledky souhrnné analýzy tříd

### 5.1. Psychosociální klima školní třídy a žáci-cizinci

Jak již bylo uvedeno, pro potřeby výzkumu psychosociálního klimatu ve školních třídách, jejichž žáky jsou i cizinci, byla použita základní verze dotazníkové baterie *Klima školní třídy* autorů Jiřího Mareše a Stanislava Ježka publikovaná v roce 2012. Nástroj má 34 položek v 7 škálách: *Dobré vztahy se spolužáky*, *Spolupráce se spolužáky*, *Vnímaná opora od učitele*, *Rovný přístup učitele k žákům*, *Přenos naučeného mezi školou a rodinou*, *Preference soutěžení ze strany žáků*, *Děni o přestávkách* (Mareš, Ježek, 2012 s. 15). V prvních šesti škálách vždy vyšší hodnoty značí pozitivnější hodnocení, u té poslední je to právě naopak, nižší hodnota ukazatele značí více žádaný stav.

Škála *Dobré vztahy se spolužáky* se snaží identifikovat pocívanou kvalitu vztahů v třídním kolektivu. Pro potřeby našeho výzkumu je důležité (stejně jako u všech položek) zhodnotit, zda se v této charakteristice liší hodnocení českých žáků a žáků-cizinců. Škála *Spolupráce se spolužáky* pomáhá zjistit, zda jsou žáci ve třídě zvyklí pracovat a řešit problémy společně. Jak upozorňují autoři dotazníku, první dvě uvedené škály jsou do jisté míry na sobě závislé, protože dobré vztahy ve třídě často připravují půdu pro vzájemnou spolupráci a opačně (ibid.). Třetí škála dotazníku *Vnímaná opora od učitele* se snaží odhalit úroveň žákem vnímané podpory ze strany učitele. Tato charakteristika klimatu školní třídy poukazuje na kvalitu vztahu učitele a žáka. Tento ukazatel je pro nás velmi důležitý, protože žáci-cizinci vyžadují zvýšenou podporu ze strany pedagogického sboru. Jejich výpovědi v tomto dotazníku nám mohou pomoci odhalit, zda tuto oporu ze strany učitelů skutečně ve škole pocívu. Čtvrtá škála dotazníku je nazvána *Rovný přístup učitele k žákům*. Autoři dotazníku se zde snaží identifikovat, zda mají žáci pocit, že je ke všem přístupováno stejně, či zda dochází k diskriminaci jedinců. Pocívu žáci-cizinci, kteří jsou v českém prostředí zpravidla ve třídě v menšině, nerovný přístup ze strany učitelů? Pátá škála, kterou autoři dotazníku pojmenovali *Přenos naučeného mezi školou a rodinou*, se snaží identifikovat, zda dochází k přenosu poznatků mezi školou a rodinou, a to v obou směrech, tedy zda žáci mohou ve škole uplatnit dovednosti získané v rodině, a naopak zda mohou využít doma poznatky získané ve škole. Šestá škála dotazníku *Preference soutěžení ze strany žáků* odhaluje jejich postoj k soutěžení a vzájemnému srovnávání v rámci výuky. Poslední sledovaná škála *Děni o přestávkách* zjišťuje, nakolik jsou přestávky pro žáky místem odpočinku a nabrání nových sil do další výuky.

Prvních 6 škál se sestávalo z 5 položek, poslední škála zjišťující děni o přestávkách měla pouze 4 položky. Žák měl za úkol se ke každé položce vyjádřit, přitom měl k dispozici pětistupňovou škálu: 1 (*nesouhlasím*), 2 (*spíše souhlasím*), 3 (*těžko rozhodnout*), 4 (*spíše nesouhlasím*), 5 (*souhlasím*). Pokud se daný jev ve třídě nevyskytl, mohl žák na danou položku neodpovědět a uvést u ní písmeno *N*. Průměrné hodnoty mezi jednotlivými škálami nelze porovnávat, protože u každé škály mají tyto hodnoty trochu jiný význam.

Byl dotazník primárně určen pro analýzu tříd, nejprve se pokusíme výsledky analyzovat na úrovni jednotlivců. Výsledky analýz individuálních dat je však nutno brát spíše jen jako indikativní, neboť takovéto analýzy nemohou postihnout různé nesledované charakteristiky tříd (např. přístupy učitelů a celkově školy k cizincům apod.), což mohlo výsledky analýz významně ovlivnit. Toto upozornění se přitom týká nejen dotazníku na klima školní třídy, ale všech dat analyzovaných v této knize.

### 5.1.1. Odlišnosti ve vnímání psychosociálního klimatu školní třídy žáky-cizinci a českými žáky

Tabulka 12 ukazuje, jak klima školní třídy v našem souboru hodnotili čeští žáci a žáci-cizinci. V první fázi jsme pro každého žáka v souladu s doporučením autorů dotazníku vypočítali škálové skóre jako: „průměr bodových hodnocení za položky náležící do dané škály.“ (Mareš, Ježek, 2012 s. 19). Ve druhé fázi jsme vypočítali průměry škálových skóre všech sedmi škál pro české žáky a žáky-cizince (viz tabulka 12).

**Tabulka 12: Psychosociální klima školní třídy – průměrné hodnoty jednotlivých škálových skóre podle hodnocení českými žáky a žáky-cizinci**

Škálové skóre		Vztahy se spolužáky	Spolupráce se spolužáky	Vnímaná opora od učitele	Rovný přístup učitele k žákům	Přenos naučeného mezi školou a rodinou	Preference soutěžení ze strany žáků	Dění o přestávkách
čeští žáci	Průměr	3,76	3,35	3,54	3,94	3,79	3,23	2,22
	N	497	497	496	495	496	495	497
	SD	0,80	0,86	0,94	0,99	0,91	0,89	1,02
žáci-cizinci	Průměr	3,71	3,24	3,72	4,04	3,96	3,19	2,40
	N	110	109	110	109	107	107	109
	SD	0,94	1,02	0,90	0,92	0,89	0,83	0,98
všichni žáci	Průměr	3,75	3,33	3,57	3,96	3,82	3,22	2,25
	N	607	606	606	604	603	602	606
	SD	0,82	0,89	0,93	0,97	0,91	0,88	1,02

Poznámka: „N“ značí počet případů, „SD“ značí směrodatnou odchylku. Zdroj: data z vlastního šetření.

V dalším kroku jsme provedli analýzu rozptylu (statistická procedura ANOVA), jejímž cílem bylo zjistit, zda se hodnocení klimatu ve školní třídě významně liší z pohledu českých žáků a žáků-cizinců rozdělených do tří hlavních skupin. I když byly určité rozdíly identifikovány, analýzy neodhalily mezi skupinami statisticky významné odlišnosti.

Na otázku, jak konzistentně jednotlivé škály měří studované jevy, odpovídají hodnoty reliability v tabulce 13. Použit byl přitom ukazatel *Cronbachova alfa*<sup>40</sup>, který říká, jak moc se shodovaly odpovědi žáků na jednotlivé položky spadající do dané škály. Hodnoty Cronbachovy alfy se ve všech proměnných výrazně podobají hodnotám uváděným v publikaci *Klima školní třídy: dotazník pro žáky* autorů Mareše a Ježka (2012).

<sup>40</sup> *Cronbachova alfa* může nabývat hodnot od 0 do 1, přičemž hodnota 1 značí maximální možnou konzistenci (tj. všichni žáci odpověděli shodně na všechny položky).



**Tabulka 13: Psychosociální klima školní třídy – výsledky analýzy reliability za jednotlivé škály**

Škála	Cronbachova alfa	Čísla položek
Vztahy se spolužáky	0,802	1-5
Spolupráce se spolužáky	0,722	6-10
Vnímaná opora od učitele	0,847	11-15
Rovný přístup učitele k žákům	0,872	16-20
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	0,802	21-25
Preference soutěžení ze strany žáků	0,663	26-30
Dění o přestávkách	0,680	31-34

Zdroj: data z vlastního šetření.

Abychom odhalili zdroje této menší nekonzistence, přistoupili jsme k detailnější analýze odpovědí respondentů až na úroveň jednotlivých položek všech výše uvedených škál. Zároveň jsme tímto mohli ověřit, zda existují nějaké konkrétní položky, kde jsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků významnější. Je však zapotřebí upozornit na nutnost interpretovat výsledky za jednotlivé položky výrazně opatrněji při vědomí vyššího rizika náhodné chyby.

Opět jsme v první fázi zjistili, jak se liší odpovědi žáků dle jednotlivých skupin, průměrná skóre za jednotlivé skupiny a položky jsou zobrazena v tabulce 14. Analýzou rozptylu bylo poté opět sledováno, zda jsou rozdíly v odpovědích na jednotlivé otázky mezi skupinami statisticky významné. Tuto charakteristiku ukazují údaje v posledních dvou sloupečcích s názvem: *p-hodnota* a *statistická významnost*. Poslední sloupec pak ukazuje, na jak vysoké hladině statistické významnosti se odpovědi na otázky u jednotlivých skupin žáků odlišují – tyto závěry však nelze přeceňovat (např. kvůli nereprezentativnímu vzorku).

**Tabulka 14: Psychosociální klimata školních tříd, průměrné hodnoty dle sloučených skupin**

Skupiny podle občanství	Česko	Postkomunistické země	Východní a jihovýchodní Asie	Ostatní země	<i>p-hodnota</i>	Statistická významnost
Vztahy se spolužáky						
Položka 1 <sup>3</sup>	4,11	4,03	4,05	4,33	0,760	
Položka 2 <sup>4</sup>	3,89	3,80	3,57	3,73	0,439	
Položka 3 <sup>5</sup>	3,52	3,47	3,48	3,80	0,809	
Položka 4 <sup>6</sup>	3,51	3,44	3,25	3,60	0,694	
Položka 5 <sup>7</sup>	3,76	3,91	3,57	3,67	0,604	
Spolupráce se spolužáky						
Položka 6 <sup>8</sup>	3,37	3,26	3,05	3,53	0,562	

Položka 7 <sup>9</sup>	3,47	3,48	3,42	3,71	0,924	
Položka 8 <sup>10</sup>	3,39	3,30	2,85	3,00	0,242	
Položka 9 <sup>11</sup>	3,29	3,13	3,25	3,27	0,828	
Položka 10 <sup>12</sup>	3,20	3,04	3,35	3,20	0,667	
<b>Vnímaná opora od učitele</b>						
Položka 11 <sup>13</sup>	3,12	3,20	3,65	3,79	0,022	5 %
Položka 12 <sup>14</sup>	3,77	4,05	4,14	4,47	0,020	5 %
Položka 13 <sup>15</sup>	3,18	3,17	3,40	3,87	0,181	
Položka 14 <sup>16</sup>	3,82	3,99	4,35	4,40	0,058	10 %
Položka 15 <sup>17</sup>	3,81	3,61	3,80	3,67	0,576	
<b>Rovný přístup učitele k žákům</b>						
Položka 16 <sup>18</sup>	3,80	3,97	4,15	4,20	0,278	
Položka 17 <sup>19</sup>	3,97	4,11	4,60	4,47	0,042	5 %
Položka 18 <sup>20</sup>	3,98	3,78	4,10	4,00	0,541	
Položka 19 <sup>21</sup>	3,85	4,04	3,95	4,33	0,300	
Položka 20 <sup>22</sup>	4,10	3,88	3,95	4,47	0,224	
<b>Přenos naučeného mezi školou a rodinou</b>						
Položka 21 <sup>23</sup>	4,09	4,21	4,05	4,40	0,608	
Položka 22 <sup>24</sup>	3,73	4,01	4,05	3,67	0,157	
Položka 23 <sup>25</sup>	3,68	3,94	4,00	3,67	0,244	
Položka 24 <sup>26</sup>	3,82	3,74	4,32	3,67	0,248	
Položka 25 <sup>27</sup>	3,64	3,89	3,63	4,13	0,318	
<b>Preference soutěžení mezi žáky</b>						
Položka 26 <sup>28</sup>	3,12	3,07	3,42	3,87	0,150	
Položka 27 <sup>29</sup>	3,39	3,31	3,32	4,33	0,070	10 %
Položka 28 <sup>30</sup>	3,38	3,04	3,32	3,93	0,069	10 %
Položka 29 <sup>31</sup>	3,77	3,58	3,21	3,53	0,150	
Položka 30 <sup>32</sup>	2,48	2,55	2,22	2,67	0,782	
<b>Děni o přestávkách</b>						
Položka 31 <sup>33</sup>	1,64	1,99	1,90	2,07	0,096	10 %
Položka 32 <sup>34</sup>	1,76	1,89	1,58	2,20	0,461	
Položka 33 <sup>35</sup>	2,60	2,48	2,84	2,73	0,774	
Položka 34 <sup>36</sup>	2,89	3,11	3,95	3,13	0,024	5 %

Poznámka: Všechny uváděné hodnoty jsou průměrnými hodnotami za jednotlivé položky dle sloučených skupin. Analýzou rozptylu bylo testováno, zda jsou rozdíly v odpovědích na jednotlivé otázky mezi skupinami statisticky významné. Zdroj: data z vlastního šetření.

Z tabulky je patrné, že jsou statisticky významné rozdíly u celkem osmi položek. Zaměříme se nejprve na poslední dvě škály (*Preference soutěžení mezi žáky* a *Děni o přestávkách*), kde byla vnitřní konzistence dle *Cronbachovy alfy* nejnižší (tabulka 13). Podíváme-li se na škálu *Děni o přestávkách*, vidíme, že u položek 31 až 33 jsou poměrně malé rozdíly mezi skupinami, byť obecně vždy cizinci demonstrovali větší potřebu klidu o přestávkách než jejich čeští spolužáci. Velmi významné rozdíly jsou však u poslední položky/výroku 34: *O přestávkách si často přeji víc klidu*. Žáci původem z východní a jihovýchodní Asie potřebu klidu o přestávkách deklarovali výrazně více než ostatní respondenti, udávali, že o přestávkách potřebují více klidu.

Druhou škálou, jejíž nekonzistenci hodnoty *Cronbachovy alfy* naznačovaly, je soutěživost žáků. Zde obecně vyniká větší soutěživost žáků z ostatních zemí, a to zejména u položek 27: *Rád/a soutěžím se svými spolužáky* a 28: *Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům*.

Kromě výše zmíněných škál vyšly statisticky významné i některé další položky, jmenovitě jde především o položku/výrok 11: *Učitelům na mně velmi záleží*, 12: *Učitelé se mi snaží pomáhat* a 14: *Učitelé mi pomohou, když budu mít problémy s učením*. Tyto výroky vypovídají o hodnocení přístupu učitelů k žákům samotnými žáky, přičemž se všemi uvedenými výroky souhlasili žáci-cizinci všech výše definovaných skupin mnohem častěji než čeští žáci. Zdá se tedy, že žáci-cizinci pociťují ze strany učitelů větší podporu než čeští žáci a více důvěřují, že jim učitelé pomohou, budou-li mít problémy. Tato skutečnost je jistě pozitivním zjištěním, které může podporovat integraci a bezproblémové zapojení žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému. Pozitivním zjištěním jsou i odpovědi žáků-cizinců na položku 17: *Učitelé mi pomáhají stejně jako ostatním*. Žáci-cizinci všech skupin deklarovali větší souhlas s daným výrokiem než čeští žáci, ve škole se necítí opomíjeni. Tato zjištění jsou v souladu s deklaracemi učitelů uvedenými v odborné literatuře (například Kostecká a kol., 2013), že se učitelé snaží žákům-cizincům věnovat svoji pozornost a čas, a to i nad rámec svých pracovních povinností a pracovní doby, aby jim pomohli překonat jejich jazykové a sociokulturní znevýhodnění a přispěli k úspěšné integraci do vzdělávacího systému.

### 5.1.2. Faktory ovlivňující charakteristiky psychosociálního klimatu třídy

Cílem této kapitoly je posoudit vliv vybraných faktorů na hodnoty průměrných škálových skóre. Pomocí lineární regresní analýzy jsme sledovali vliv čtyř nezávisle proměnných na sedm různých škálových skóre měřících různými způsoby charakteristiky psychosociálního klimatu školní třídy. Nezávisle proměnnými byly: *občanství žáků dle sloučených skupin*, *pohlaví žáků*, *ročníky třídy* a *podíl cizinců ve třídě*. Vzhledem k tomu, že některé proměnné byly zjišťovány pouze u žáků-cizinců (například *index zvládnutí jazyka*, *akademické dovednosti* apod.) a neexistuje jejich ekvivalent za české žáky, nemohly být do analýzy začleněny. V tabulce 15 jsou uvedeny standardizované regresní koeficienty i procento vysvětlené variability ( $R^2$ ) každým z modelů.

**Tabulka 15: Vliv vybraných nezávisle proměnných na hodnoty průměrných škálových skóre (lineární regrese, standardizované regresní koeficienty)**

	Vztahy se spolužáky	Spolupráce se žáky	Vnímaná opora od učitele	Rovný přístup učitele k žákům	Přenos naučeného mezi školou a rodinou	Preference soutěživosti	Dění o přestávkách
Chlapec	0,057	-0,006	-0,075	-0,056	-0,061	0,074	-0,048
5. třída	<b>-0,182</b>	-0,109	-0,057	-0,112	-0,117	<b>-0,194</b>	0,013
6. třída	<b>-0,117</b>	-0,028	-0,074	-0,095	<b>-0,110</b>	-0,029	0,004
7. třída	-0,038	-0,045	0,002	-0,014	-0,115	-0,113	-0,157
8. třída	-0,105	<b>-0,153</b>	<b>-0,137</b>	<b>-0,143</b>	<b>-0,257</b>	-0,116	<b>-0,164</b>
9. třída	-0,063	-0,087	<b>-0,207</b>	<b>-0,244</b>	<b>-0,377</b>	<b>-0,152</b>	<b>-0,290</b>
% cizinců ve třídě	0,024	-0,090	-0,019	-0,035	0,007	-0,012	-0,118
postkomunistické	-0,007	-0,023	0,012	0,005	0,015	-0,042	0,038
asijské	-0,051	-0,023	0,066	0,042	0,033	-0,035	0,044
ostatní	-0,009	-0,008	0,065	0,034	-0,029	0,053	0,031
R <sup>2</sup> (%)	3,9	2,5	6,2	6,4	13,8	4,9	8,5

Referenční kategorie (tj. kategorie, vůči nimž jsou srovnávány další kategorie): dívka, 4. třída, české občanství. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1%, podtržené na 5% a uvedené kurzivou na 10% hladině statistické významnosti. Poslední řádek ukazuje, z jak velké části jsou sledované proměnné schopny vysvětlit rozptyl v celkových výsledcích. Zdroj: data z vlastního šetření.

Výsledky lineární regresní analýzy ukazují, že odpovědi žáků v námi sledovaném souboru v zásadě nezávisí na tom, do které ze sledovaných skupin žáci patří. Standardizované regresní koeficienty u proměnných postkomunistické, asijské a ostatní (skupiny) se blíží hodnotě 0, což znamená, že tito žáci hodnotili parametry psychosociálního klimatu ve školní třídě srovnatelně s žáky s českým občanstvím. Při hodnocení parametrů psychosociálního klimatu ve školní třídě jen velmi málo záleželo na podílu žáků-cizinců ve sledovaných třídách. Toto je v zásadě pozitivní výsledek, který poukazuje na skutečnost, že hodnocení klimatu ve školní třídě se s rostoucím podílem žáků-cizinců ve třídě nezměnilo. Jedinou výjimkou je hodnocení dění o přestávkách, které je v regresním modelu statisticky významně negativně asociováno s podílem cizinců ve třídě, ve třídách s vyšším podílem cizinců je tedy dění o přestávkách hodnoceno kladněji (připomeňme, že u této škály značí nižší hodnoty pozitivnější jevy). Podrobnější pohled do dat ukazuje, že s rostoucím podílem žáků-cizinců ve třídě se zlepšuje hodnocení přestávek dětí-cizinců (zejména v případě žáků z postkomunistických zemí), zatímco u českých žáků se spíše zhoršuje. Ukazuje se tak, že již výše uvedené zjištění, že žáci-cizinci hodnotí dění o přestávkách negativněji než čeští žáci, platí jen ve třídách, kde je žáků-cizinců malý podíl. Ve třídách s více cizinci se rozdíly ve vnímání přestávek dle národnosti stírají.

Další nezávisle proměnnou je pohlaví. I když je vliv pohlaví slabý a pohybuje se na hranici statistické významnosti, výsledky slabě naznačují, že chlapci preferovali soutěživost ve školní třídě o trochu více než dívky a zároveň pocítovali oproti dívkám menší podporu ze strany učitelů.

Naopak velmi průkazný je vliv ročníku, do něhož žák chodí. Specifické je hodnocení vztahů mezi spolužáky – žáky 4. tříd jsou hodnoceny nejlépe, v 5. třídách se oproti 4. třídám hodnocení prudce zhoršuje, ale v následujících ročnících je patrné postupné zlepšování vzájemných vztahů ve třídě. Řada dalších charakteristik klimatu školní třídy je také hodnocena nejlépe žáky 4. tříd, avšak s přibývajícím ročníkem se stále mírně zhoršuje. Žáci nejvyšších ročníků méně ochotně spolupracují se svými spolužáky, pocítují menší podporu od učitelů, méně probíhá přenos informací mezi domovem a školou. Naopak dění o přestávkách žáci se zvyšujícím se ročníkem hodnotí stále pozitivněji. Za zmínku stojí skutečnost, že žáci 5. a 9. ročníků oproti žákům z ostatních ročníků méně preferují soutěživost. Nabízí se otázka, zda tato skutečnost nesouvisí s přijímacími zkouškami na jiný stupeň školy, které právě v těchto ročnících probíhají. Tuto domněnku ovšem z našich dat nemůžeme ověřit a ani se zásadním způsobem nevztahuje k námi sledované problematice, může však sloužit jako inspirace pro širěji pojaté studie školního klimatu.

### 5.1.3. Vnímání psychosociálního klimatu školní třídy žáky-cizinci

Nyní se pokusíme identifikovat vztah mezi vybranými individuálními charakteristikami žáků-cizinců (viz kapitola 4.1.3) a *psychosociálním klimatem školní třídy* (daným průměrnými hodnotami jednotlivých škálových skóre v dotazníku *Klima školní třídy*), jak jej hodnotí samotní žáci-cizinci. Dále jsme pomocí *Pearsonova korelačního koeficientu* zjišťovali, zda souvisí hodnocení psychosociálního klimatu školní třídy žáky-cizinci se školním ročníkem, resp. podílem žáků-cizinců ve třídě (viz tabulka 16).

**Tabulka 16: Vztah mezi charakteristikami žáků-cizinců, respektive tříd (ročník třídy a podíl žáků-cizinců ve třídě) a průměrnými škálovými skóre *Psychosociálního klimatu školní třídy*, dle *Pearsonových korelačních koeficientů***

Individuální charakteristiky žáků-cizinců	Vztahy se spolužáky	Spolupráce se žáky	Vnímaná opora od učitele	Rovný přístup učitele k žákům	Přenos naučeného mezi školou a rodinou	Preference soutěživosti	Děni o přestávkách
Rozumění ČJ	<b>0,285</b>	0,155	0,090	0,111	0,136	-0,024	-0,130
Psaní ČJ	0,155	-0,002	0,034	0,073	0,043	0,107	-0,041
Čtení ČJ	<u>0,264</u>	0,119	-0,018	0,070	<i>0,181</i>	0,056	-0,118
Mluvení ČJ	<u>0,222</u>	0,069	0,016	-0,006	0,126	-0,147	-0,011
Index jazyka	<b>0,310</b>	0,135	0,081	0,087	0,134	0,043	-0,097
Školní doved.	0,223	0,141	0,203	0,233	0,089	-0,100	-0,163
Délka pobytu	<u>0,235</u>	0,065	0,082	0,140	0,018	0,012	-0,188
DSA (sten)	<b>0,496</b>	<b>0,318</b>	<b>0,280</b>	<u>0,259</u>	0,120	-0,026	<b>-0,271</b>
Ročník	<u>-0,196</u>	-0,108	-0,130	-0,071	<b>-0,266</b>	-0,095	-0,098
Podíl cizinců	0,041	<u>-0,195</u>	-0,043	<i>-0,187</i>	-0,025	0,080	-0,036

Tabulka uvádí Pearsonovy korelační koeficienty. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1%, podtržené na 5% a označené kurzívou na 10% hladině významnosti. Zdroj: data z vlastního šetření.

Výsledky analýzy ukazují, že zkoumané charakteristiky cizinců velmi výrazně korelují s některými průměrnými škálovými skóre a navzdory poměrně malému počtu žáků v souboru (99 žáků-cizinců), za něž jsou charakteristiky uvedeny, jsou tyto výsledky statisticky významné. Z tabulky je zřejmé, že sledované charakteristiky žáků-cizinců ovlivňují především jejich vztahy se spolužáky. Nejsilnější pozitivní korelace na 1% hladině statistické významnosti byly nalezeny u skór získaných v *Dotazníku sociální akceptace - DSA* a bylo tak zjištěno, že žáci s vyššími skóre lépe hodnotí vztahy a spolupráci se spolužáky, rovnost přístupu učitele k žákům i dění o přestávkách (u poslední charakteristiky připomeňme, že je škála inverzní, proto též znaménko je záporné).

Středně silná pozitivní korelace byla identifikována také mezi *indexem zvládnání jazyka* a vztahy se spolužáky. Hodnocení vztahů se spolužáky nejsilněji pozitivně koreluje s dobrou schopností rozumět mluvenému slovu a česky se vyjadřovat a číst, což je v souladu s očekáváním, že pro budování pozitivních vztahů se spolužáky je důležitá verbální komunikace. Je ovšem překvapujícím zjištěním, že úroveň jazykových dovedností nijak významně nekoreluje s dalšími charakteristikami klimatu školní třídy - kupříkladu pocíťováním podpory či vnímáním rovného přístupu ze strany učitelů, stejně jako preferencemi spolupráce či soutěživosti.

Nezanedbatelná pozitivní korelace byla nalezena mezi vlastním hodnocením *školních dovedností*<sup>41</sup> a vztahy mezi spolužáky, respektive s *rovným přístupem učitele k žákům*. Pozitivní korelace byla také shledána mezi *délkou pobytu* v Česku žáků-cizinců a jejich hodnocením vztahů se spolužáky. U ostatních charakteristik psychosociálního klimatu školní třídy ovšem délka pobytu v Česku nehrála významnou roli. Toto zjištění tedy například poukazuje na skutečnost, že s rostoucí délkou pobytu žáků-cizinců v Česku není možné jednoznačně předpokládat změny měřených charakteristik psychosociálního klimatu tříd, do kterých tito žáci chodí.

Statisticky významné slabě až středně silné korelace byly nalezeny mezi některými hodnoceními klimatu školní třídy a námi sledovanými charakteristikami tříd, totiž ročníku a podílu žáků-cizinců ve třídách. Bylo zjištěno, že je-li ve třídě větší podíl cizinců, klesají preference spolupráce se spolužáky a též se zhoršuje vnímání rovného přístupu učitele k žákům. Zajímavé přitom je, že při korelační analýze za celý soubor (tedy včetně českých dětí) tyto vztahy patrně nejsou. To naznačuje, že se mohou uvedené statistické souvislosti týkat pouze zahraničních žáků, ne však českých: je-li větší podíl žáků-cizinců ve třídě, pak klesají preference spolupráce se spolužáky, vnímání rovného přístupu učitele k žákům se zhoršuje ale pouze u žáků-cizinců. Konečně se zvyšujícím se ročníkem identifikujeme horší vztahy se spolužáky a menší přenos informací mezi školou a domácím prostředím.

Kromě uvedených proměnných jsme též testovali, zda se nějak liší hodnocení žáků-cizinců zažívajících stigma. Jelikož je zažívání stigmatu binární proměnná, namísto korelačních koeficientů byl použit dvouvýběrový t-test. Ukázalo se, že pokud se žák-cizinec setkal se stigmatizací ze strany spolužáků, hodnotí o 0,69 bodu hůře vztahy se spolužáky a o 0,51 bodu je nižší jeho skóre vnímání podpory od učitele (na 1% hladině významnosti). Statisticky významné jsou (alespoň na 10% hladině) i všechny ostatní charakteristiky klimatu s výjimkou soutěživosti. Tato zjištění odpovídají očekáváním, protože zkušenost žáka se stigmatizací ze strany třídního kolektivu může mít významný negativní vliv na všechny zmíněné charakteristiky školní třídy.

---

<sup>41</sup> Obdobně jako u zjišťování řečových dovedností byli žáci-cizinci přítomni ve třídě požádáni, aby ohodnotili úroveň pocíťovaných školních dovedností. I v tomto případě měli použít pětistupňovou škálu, kde čím vyšší hodnota, tím větší důvěra respondenta ve zvládnání školních dovedností.

Naopak setká-li se žák-cizinec se stigmatem ze strany učitele, nijak to neovlivňuje, jak vnímá námi sledované charakteristiky třídního klimatu.

#### 5.1.4. Psychosociální klima školních tříd – porovnání tříd

I když nám analýza dat získaných dotazníkem *Psychosociální klima školní třídy* autorů Mareše a Ježka (2012) přinesla řadu zajímavých informací o tom, jak se liší hodnocení klimatu školní třídy žáky-cizinci a českými žáky, byl tento dotazník primárně vytvořen jako nástroj sloužící k diagnostice psychosociálního klimatu školní třídy obecně. Mareš a Ježek (2012, s. 7) klima školní třídy definují jako: „*jev dlouhodobý (trvajících několik měsíců či let), který je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují.*“ Na spoluvytváření klimatu školní třídy se podílí řada faktorů včetně žáků a učitelů, kteří ovšem nejsou pouze aktéry tohoto fenoménu podílejícími se na jeho spoluvytváření, ale paralelně se stávají i objekty, na něž klima školní třídy zpětně, s různou intenzitou, doléhá: klima školní třídy může mít vliv na sebezpojetí žáka, jeho chování i výsledky vzdělávání. Není tedy divu, že je výzkumu psychosociálního klimatu školní třídy v posledních letech věnována velká pozornost. Nástroje, jako je dotazník *Psychosociální klima školní třídy*, mají učitelům pomoci exaktnějším způsobem toto klima identifikovat, analyzovat a sledovat jeho vývoj v čase, což je nutná a nezbytná podmínka případné následné intervence. Je však zřejmé, že před intervencí je potřeba pro diagnostiku klimatu školní třídy použít i další metody šetření, například pozorování, rozhovor, skupinový rozhovor a další.

Ze zahraniční literatury (například Pierce, 1994) víme, že specifické charakteristiky klimatu školní třídy, například přílišná soutěživost, selektivita a nedostatečná podpora ze strany učitelů, mohou mít za určitých okolností negativní dopad na rizikové skupiny žáků, mimo jiné na žáky patřící v dané třídě k minoritě. Jednou z takovýchto potenciálně znevýhodněných menšin mohou být právě žáci-cizinci, u kterých je oproti českým spolužákům vyšší pravděpodobnost, že vyrůstali v odlišném kulturním prostředí a jazyk školní výuky pro ně není mateřským jazykem (viz například Heckmann, 2008), odlišnosti se mohou objevit u některých skupin i v socioekonomickém statusu (viz například Hána a kol., 2017). Proto je potřeba psychosociálním analýzám klimatu školních tříd, kde jsou tito žáci vzdělávání, věnovat velkou pozornost. V této kapitole se zaměříme na studium a diagnostiku školního klimatu námi vybraných 34 tříd.

Třídní ukazatel/skóre za 7 jednotlivých škál (viz výše) byl pak v souladu s pokyny autorů dotazníku vypočítán jako medián škálových skóre za jednotlivé žáky dané třídy.<sup>42, 43</sup> Tvůrci dotazníku dále doporučují sledovat kromě mediánu i variabilitu ukazatelů ve třídě, kterou lze demonstrovat například prostřednictvím hodnot ohraničujících horní a dolní kvartily a minimálních a maximálních hodnot jednotlivých škálových skóre, což lze graficky vizualizovat nejlépe za pomoci krabicových diagramů.

Abychom mohli srovnávat výsledky v námi sledovaných třídách s výsledky získanými v „průměrných“ třídách v českých základních školách, lze využít tabulky, které vytvořili autoři dotazníků na základě výsledků ze standardizovaného testování tříd, tzv. percentilovou škálu. Ta sloužila jako jistý ukazatel „normativu“, z něhož bylo možno vyčíst, jak si stála testovaná třída

<sup>42</sup> Výhodou mediánu oproti mnohdy oblíbenějšímu průměru je minimalizace vlivu odlehklých hodnot na výši ukazatele.

<sup>43</sup> Autoři dotazníku upozorňují, že díky použití mediánu budou třídní ukazatele dosahovat na pětistupňové škále obvykle hodnot mezi 2 a 4, zatímco hodnoty pod 2 a nad 4 bývají považovány za méně obvyklé a při jejich výskytu je jim mnohdy potřeba věnovat pozornost (Mareš, Ježek, 2012).

v porovnání se všemi ostatními třídami testovanými v průběhu standardizace (viz tabulka 17). „Každé hodnotě třídního mediánu pro danou škálu odpovídá určitý percentil, který udává, kolik procent tříd získalo u dané škály tuto nebo nižší hodnotu“ (Mareš, Ježek, 2012 s. 20).

**Tabulka 17: Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na základních školách (N = 178)**

Percentilové skóre	Vztahy se spolužáky	Spolupráce se žáky	Vnímaná opora od učitele	Rovný přístup učitele k žákům	Přenos naučeného mezi školou a rodinou	Preference soutěživosti	Dění o přestávkách
1	2,26	1,97	2,19	2,57	2,91	2,61	1,04
5	3,39	2,71	2,98	3,39	3,18	2,82	1,24
10	3,57	2,94	3,30	3,72	3,35	2,93	1,42
20	3,76	3,10	3,58	4,11	3,53	3,05	1,64
30	3,91	3,28	3,72	4,33	3,67	3,17	1,79
40	4,00	3,40	3,85	4,51	3,80	3,29	1,90
50	4,09	3,49	3,96	4,60	3,93	3,38	1,98
60	4,17	3,60	4,08	4,67	4,04	3,45	2,07
70	4,25	3,65	4,18	4,76	4,18	3,60	2,18
80	4,33	3,74	4,30	4,87	4,31	3,69	2,38
90	4,47	3,87	4,53	4,98	4,45	3,83	2,88
95	4,59	4,00	4,67	5,00	4,56	3,97	3,00
99	4,74	4,34	4,91	5,00	4,87	4,20	3,21

Zdroj: Převzato a upraveno z dotazníku Klima školní třídy: dotazník pro žáky (Mareš, Ježek, 2012 s. 21).

Na základě provedené standardizace a analýzy výsledků autoři dotazníku Mareš a Ježek (2012) upozorňují na některé hodnoty, kterým je potřeba věnovat zvýšenou pozornost (viz tabulka 18, sloupec *Neobvyklé hodnoty*), a naopak definují rozmezí hodnot, které získala střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku (viz tabulka 18, sloupec *Rozmezí hodnot*). Pro lepší vizualizaci jsme tyto střední hodnoty nechali nevybarvené, zatímco výše uvedené neobvyklé hodnoty uvádíme ve dvou barevných tónech: hodnoty pod identifikovanou mezní hodnotou jsou uvedeny sytě červeně, hodnoty nad zjištěnou mezní hodnotou sytě zeleně. Hodnoty mezi středními a mezními hodnotami jsou pak vybarveny světle červeně či zeleně.



**Tabulka 18: Rozmezí hodnot, které dosahovala střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku, a hodnoty identifikované autory dotazníku jako velmi neobvyklé, respektive ty, které zasluhují zvýšenou pozornost**

Škály	Rozmezí hodnot, které dosahovala střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku	Neobvyklé hodnoty	
		Pod hodnotou	Nad hodnotou
Vztahy se spolužáky	3,8 – 4,3	3,4	.
Spolupráce se spolužáky	3,2 – 3,7	2,7	4,0
Vnímaná opora od učitele	3,6 – 4,2	3,0	4,7
Rovný přístup učitele k žákům	hodnoty kolem maxima	3,4	.
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	3,6 – 4,2	3,2	4,6
Preference soutěživosti	3,1 – 3,6	3,2	4,0
Děni o přestávkách	1,7 – 2,3	1,2	3,0

Poznámka: Tabulka byla vytvořena na základě informací uvedených v publikaci Klima školní třídy autorů Mareše a Ježka (2012). Pro lepší vizualizaci jsou neobvyklé hodnoty uvedeny ve dvou barevných odstínech. Hodnoty pod identifikovanou mezní hodnotou jsou sytě červeně, hodnoty nad zjištěnou mezní hodnotou jsou sytě zeleně. Zdroj: data z vlastního šetření.

Z tabulky 18 vyplývá, že se rozmezí hodnot, kterých dosahovala střední polovina tříd ve standardizačním vzorku v jednotlivých škálách, mírně lišila. Specifické jsou hodnoty u škály *Rovný přístup učitele k žákům*, kde běžně naměřené hodnoty dosahují u této škály téměř jejího maxima. Důvodem je pravděpodobně skutečnost, že se rovný přístup učitele k žákům v českém vzdělávacím prostředí stává téměř samozřejmostí (Mareš, Ježek, 2012). Dalším hlediskem, které může být zajímavé sledovat, jsou vztahy v hodnotách jednotlivých škál. Škály *Vztahy se spolužáky* a *Spolupráce se spolužáky* by spolu měly úzce korelovat, zpozornět bychom tedy měli, pokud by se od sebe hodnoty na obou škálách výrazně lišily (Mareš, Ježek, 2012). Totéž platí o dvojici škál *Rovný přístup učitele k žákům* a *Vnímaná opora od učitele*.

Tabulka 19 ukazuje hodnoty jednotlivých charakteristik psychosociálního klimatu námi sledovaných tříd prostřednictvím jednotlivých třídních škálových skóre. Při čtení údajů v tabulce můžeme nejprve pro prvotní orientaci vycházet z barevného schématu, které v tabulce 19 odpovídá barevnému schématu použitému v tabulce 18. Z tabulky 19 je patrné, že řada třídních škálových skóre se nachází v rozmezí hodnot, kterých dosáhla střední polovina tříd v průběhu standardizace. V tabulce 18 lze ovšem identifikovat i výskyt neobvyklých hodnot tak, jak je definovali autoři dotazníku. U tří z testovaných tříd (*Třída 15*, *Třída 25* a *Třída 33*) byly identifikovány neobvyklé hodnoty dokonce u tří naměřených hodnot škálových skóre. Ve všech případech se jednalo o červeně označené hodnoty, které se nacházejí pod hodnotou, kterou autoři dotazníku označují za neobvyklou. Z vizualizace hodnot uvedených v tabulce 19 také vyplývá, že nejčastěji se v našem souboru vyskytovaly neobvyklé hodnoty v předposledním sloupci u škály *Preference soutěživosti*. Vypadá to, že žáci tříd v našem souboru méně preferovali soutěžení, což do jisté míry odpovídá předchozím zjištěním, že žáci-cizinci méně preferují atmosféru soutěžení, viz kapitola 5.1. Vzhledem k relativně vysokému zastoupení žáků-cizinců

v našem souboru lze tedy očekávat, že se tato skutečnost projeví i v hodnotách třídních škálových skóre, respektive v naměřených hodnotách škály *Preference soutěživosti*.

Údaje uvedené v tabulce 19 však můžeme číst i jiným způsobem, a to například porovnáním naměřených škálových skóre s údaji v tabulce 17, která zobrazuje hodnoty získané v průběhu standardizace. Způsob interpretace dat pomocí hodnot naměřených v průběhu standardizace si ukážeme na příkladu *Třídy 1*. Třídní škálové skóre u vztahů se spolužáky (měřené jako medián výsledků jednotlivých žáků) dosáhlo u této třídy hodnoty 3,6. Porovnáme-li tuto hodnotu s normovanou hodnotou percentilového skóre pro vztahy se spolužáky (tabulka 18), zjistíme, že odpovídá přibližně jedenáctému percentilu, tj. cca jedenáct tříd ze sta má v obdobném měření vztahů se spolužáky nižší naměřené hodnoty než *Třída 1*. V tabulce 19 je políčko třídního škálového skóre škály *Vztahy se spolužáky* světle červeně, protože hodnota nespadá do 50 % středních hodnot (viz tabulka 19, 1. sloupec, 1. řádek), ale zároveň není políčko sytě červené, protože hodnota nespadá do kategorie velmi neobvyklých hodnot (viz tabulka 18, 2. sloupec, neobvyklé hodnoty, pod hodnotou). Obdobně jsme postupovali i u dalších škál a u dalších tříd.

**Tabulka 19: Psychosociální klima školních tříd zapojených do výzkumu**

Třída		Vztahy se spolužáky	Spolupráce se žáky	Vnímaná opora od učitele	Rovný přístup učitele k žákům	Přenos naučeného mezi školou a rodinou	Preference soutěživosti	Dění o přestávkách
Třída 1	Medián	3,60	3,40	3,60	4,20	3,80	3,40	2,50
	N	27	27	27	27	27	26	27
Třída 2	Medián	4,10	3,50	3,60	4,60	4,00	3,50	1,75
	N	18	18	18	17	18	18	18
Třída 3	Medián	3,70	3,00	3,60	3,90	3,60	3,50	2,13
	N	26	26	26	26	26	26	26
Třída 4	Medián	3,60	3,20	2,80	3,20	3,40	3,20	1,25
	N	23	23	23	23	23	23	23
Třída 5	Medián	3,60	3,80	3,90	4,60	4,40	2,80	2,50
	N	17	17	16	17	17	17	17
Třída 6	Medián	3,60	3,00	3,40	3,90	3,70	3,20	2,50
	N	19	18	19	18	18	18	18
Třída 7	Medián	4,10	3,70	3,70	3,90	3,90	3,10	2,00
	N	18	18	18	18	18	18	18
Třída 8	Medián	3,90	3,60	3,60	4,30	3,90	2,70	2,00
	N	20	20	20	20	20	20	20
Třída 9	Medián	4,00	3,60	3,60	4,00	3,40	3,00	1,25
	N	15	15	15	15	15	15	15
Třída 10	Medián	4,50	3,30	4,10	4,60	4,20	3,80	2,00
	N	22	22	22	22	22	22	22

Třída 11	Medián	3,55	3,33	3,60	4,00	4,20	3,45	3,00
	N	18	18	18	18	18	18	18
Třída 12	Medián	3,70	3,20	3,20	3,80	3,80	3,40	2,13
	N	22	22	22	22	22	22	22
Třída 13	Medián	3,80	3,60	3,60	4,00	4,20	3,20	2,25
	N	19	19	19	19	19	19	19
Třída 14	Medián	3,60	3,00	4,00	4,40	4,20	2,80	2,75
	N	15	15	15	15	15	15	15
Třída 15	Medián	3,20	3,00	3,00	3,40	3,10	3,00	1,75
	N	21	21	21	21	20	21	21
Třída 16	Medián	4,20	3,20	3,00	4,00	2,70	2,50	1,88
	N	14	14	14	14	14	14	14
Třída 17	Medián	3,80	3,80	3,20	3,60	3,20	3,40	2,25
	N	11	11	11	11	11	11	11
Třída 18	Medián	4,20	3,80	4,60	4,90	5,00	4,00	2,88
	N	16	16	16	16	16	16	16
Třída 19	Medián	4,30	3,60	3,70	4,40	4,30	3,10	1,88
	N	18	18	18	18	18	18	18
Třída 20	Medián	3,60	3,40	4,00	4,40	4,20	3,20	2,25
	N	15	15	15	15	15	15	15
Třída 21	Medián	4,60	4,10	3,80	4,80	4,00	3,20	1,38
	N	14	14	14	14	14	14	14
Třída 22	Medián	4,20	3,60	4,40	5,00	4,20	3,10	2,00
	N	21	21	21	21	19	18	21
Třída 23	Medián	3,90	3,50	3,60	4,50	4,60	3,70	2,38
	N	24	24	24	24	24	24	24
Třída 24	Medián	3,90	3,23	3,40	3,60	4,40	3,70	2,63
	N	20	20	20	20	20	20	20
Třída 25	Medián	3,10	2,70	3,80	3,60	4,10	2,70	2,63
	N	20	20	20	20	20	20	20
Třída 26	Medián	3,80	3,20	3,60	3,80	3,80	3,20	2,00
	N	21	21	21	21	21	21	21
Třída 27	Medián	3,45	3,30	4,20	4,60	3,70	3,30	2,50
	N	14	14	14	14	14	14	14
Třída 28	Medián	4,20	4,00	4,00	4,60	3,80	3,60	1,75
	N	13	13	13	13	13	13	13

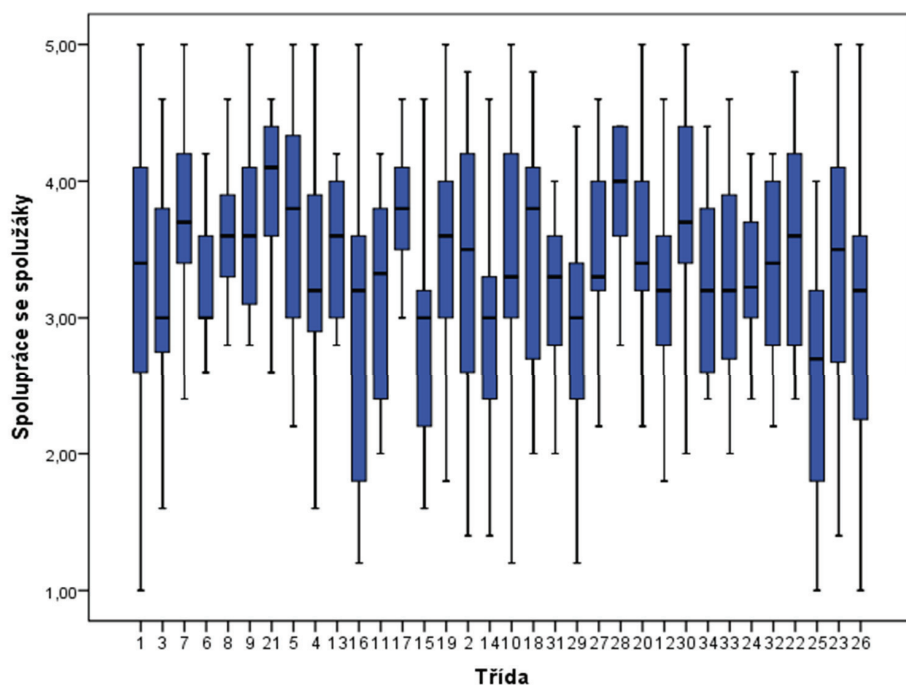
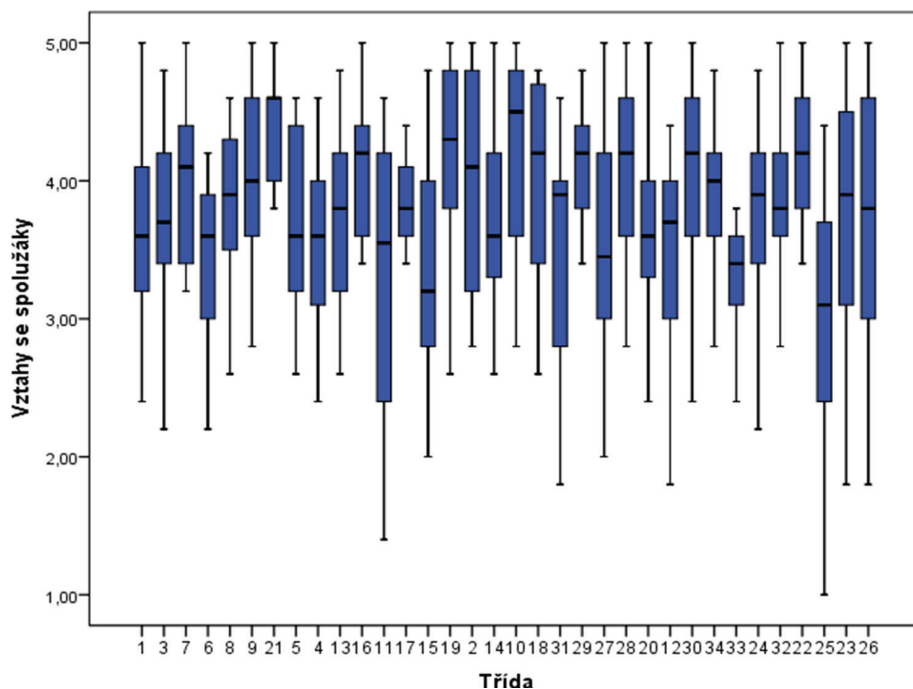
Třída 29	Medián	4,20	3,00	4,20	4,60	3,20	3,00	1,50
	N	15	15	15	15	15	15	15
Třída 30	Medián	4,20	3,70	3,70	4,40	4,20	3,30	2,00
	N	18	18	18	18	18	18	18
Třída 31	Medián	3,90	3,30	3,40	4,30	4,20	3,20	3,13
	N	14	14	14	14	14	14	14
Třída 32	Medián	3,80	3,40	4,33	4,80	3,80	3,00	2,25
	N	13	13	13	12	13	13	13
Třída 33	Medián	3,40	3,20	2,60	2,80	3,20	3,10	1,50
	N	12	12	12	12	12	12	12
Třída 4	Medián	4,00	3,20	3,60	4,30	4,20	3,40	2,500
	N	14	14	14	14	14	14	14
Celkem	Medián	3,80	3,40	3,60	4,20	4,00	3,20	2,00
	N	607	606	606	604	603	602	606

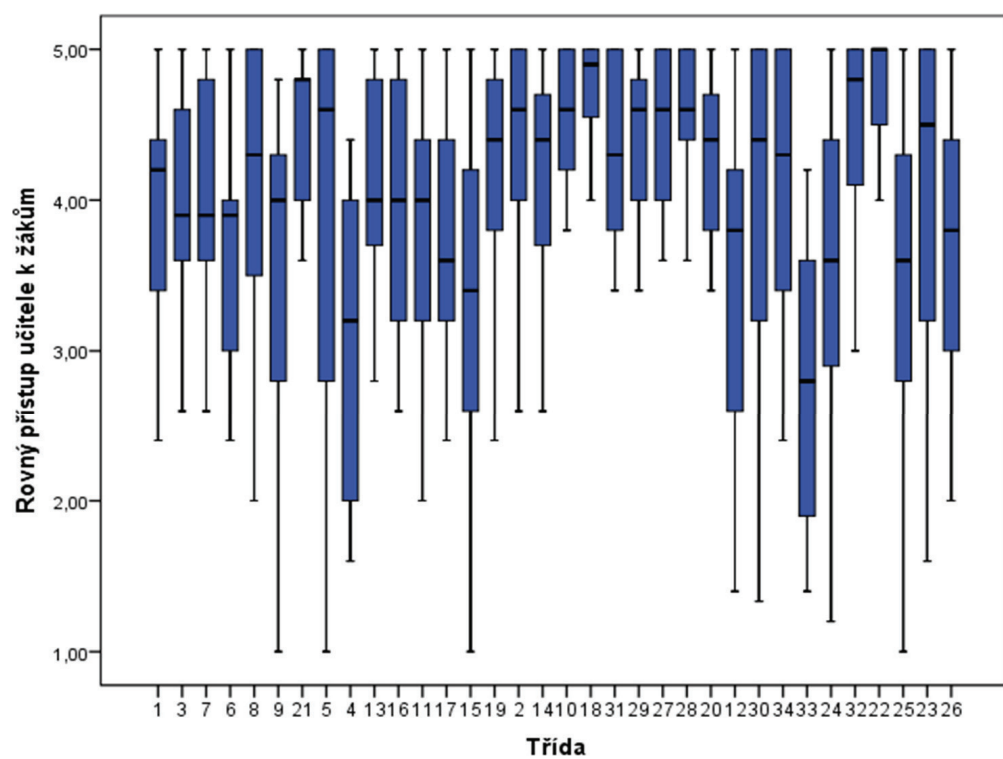
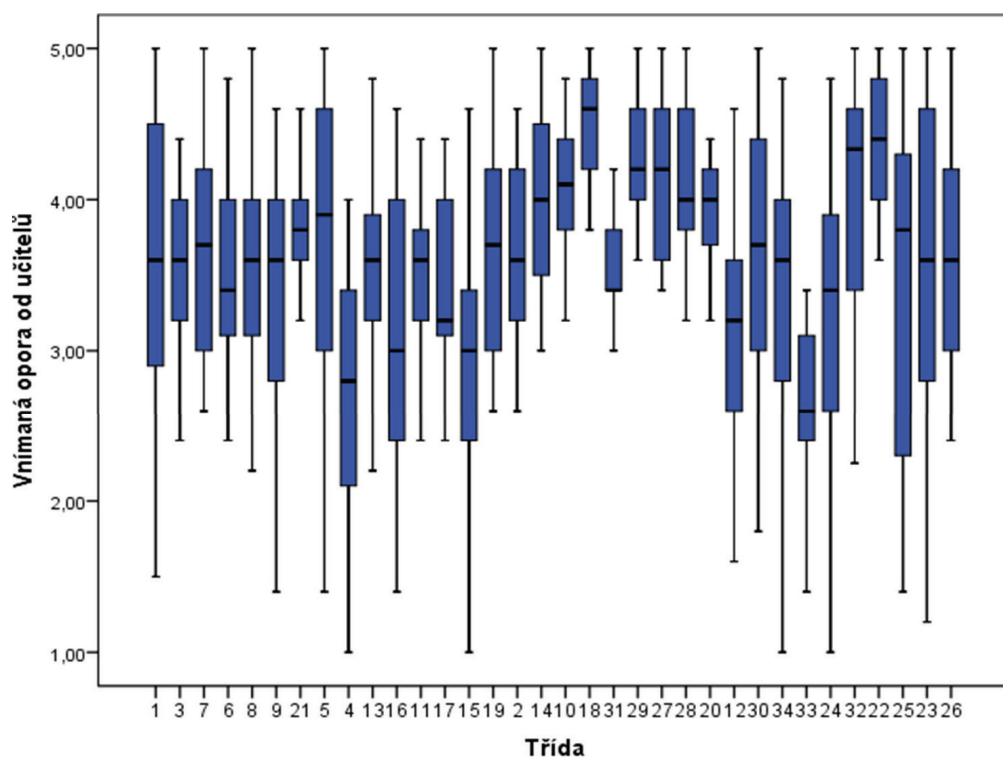
Poznámka: pro lepší vizualizaci jsme střední hodnoty nechali nevybarvené, zatímco neobvyklé hodnoty (tabulka 18) uvádíme ve dvou barevných tónech: hodnoty pod identifikovanou mezní hodnotou jsou uvedeny sytě červeně, hodnoty nad zjištěnou mezní hodnotou sytě zeleně. Hodnoty mezi středními a mezními hodnotami jsou pak vybarveny světle červeně či zeleně. Zdroj: data z vlastního šetření

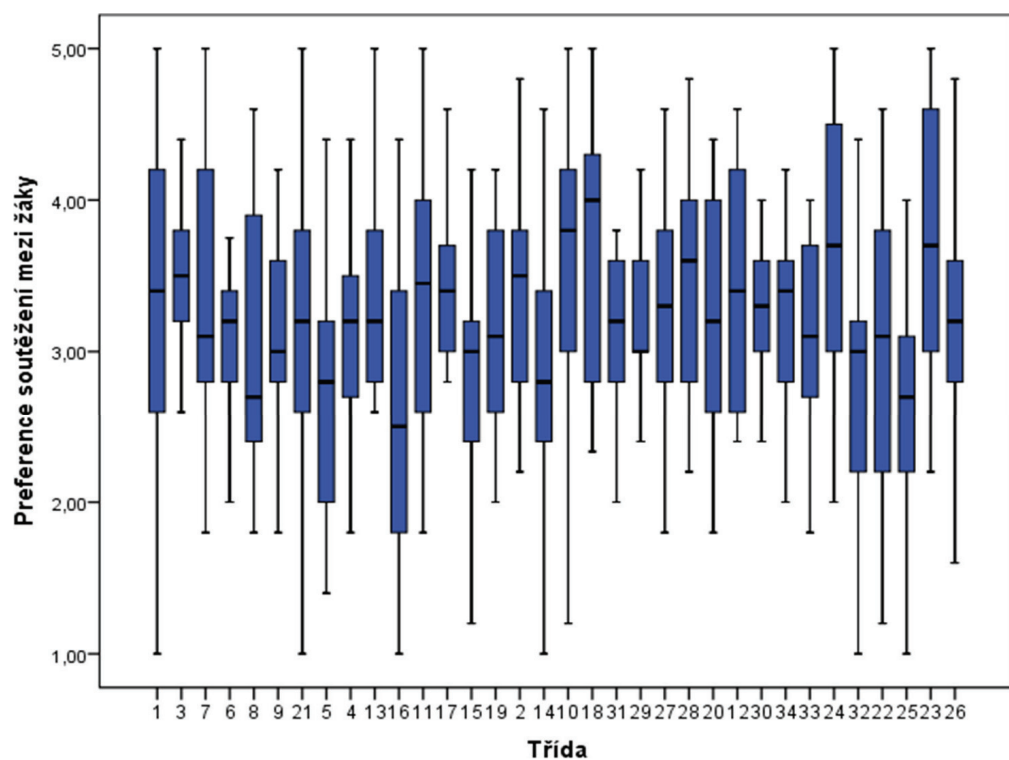
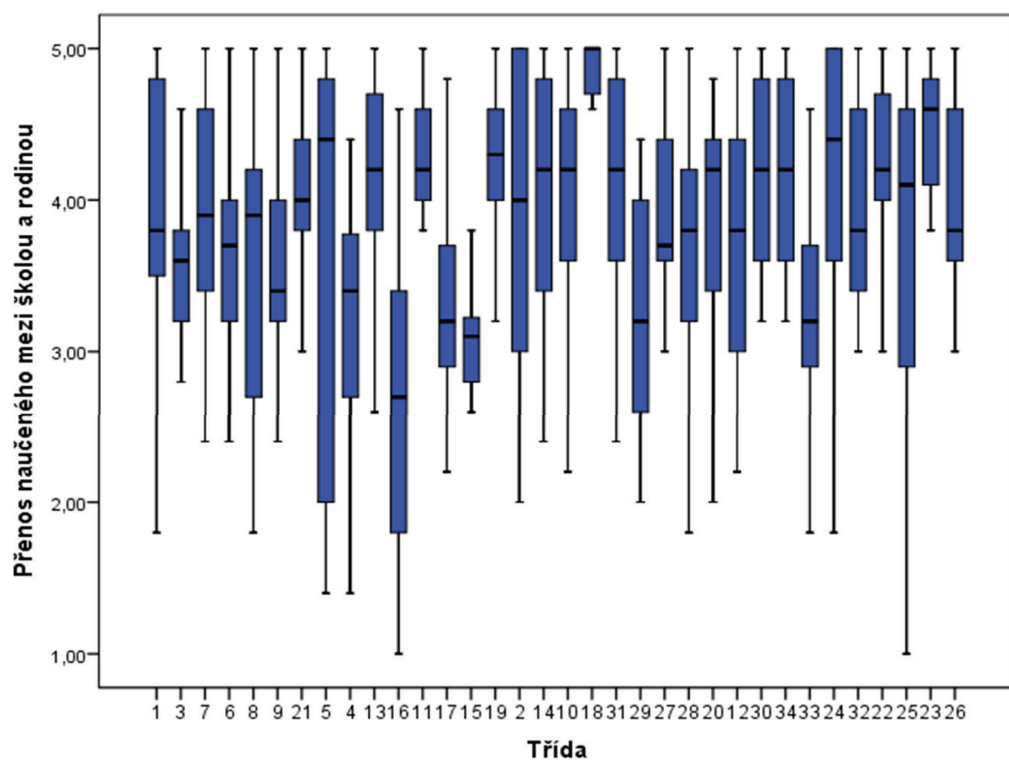
Pro porovnání hodnocení klimatu v jednotlivých třídách a srovnání, jak moc závisí na podílu cizinců ve třídě, jsme vytvořili grafy 4a-g. Každý z uvedených grafů představuje jednu ze sledovaných škál charakterizujících různé aspekty klimatu školní třídy.

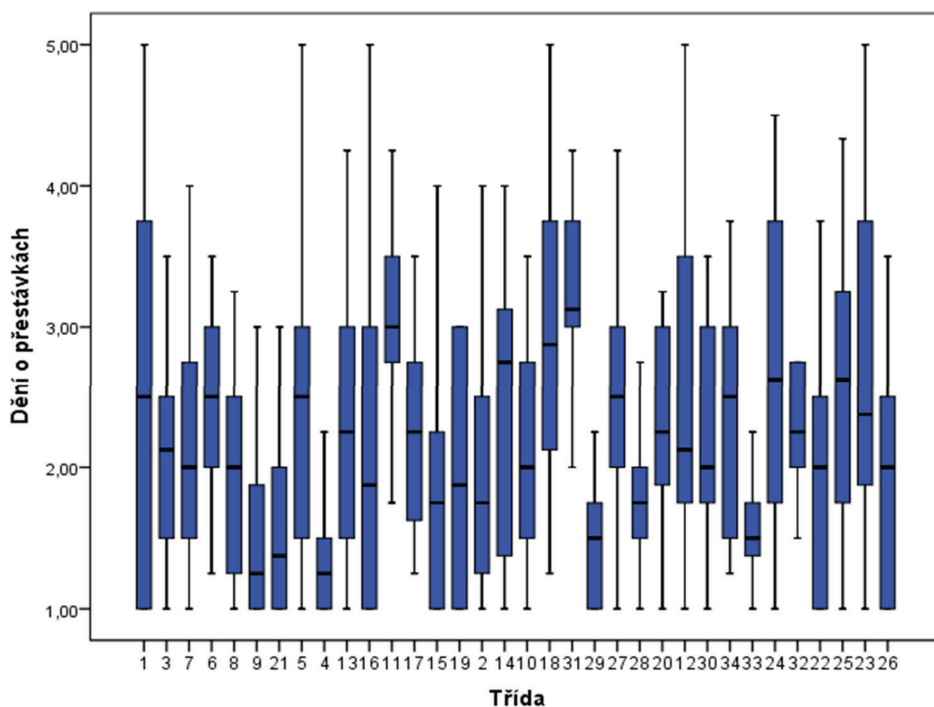
Vzhledem k tomu, že nás v této části prioritně zajímá, zda může podíl žáků-cizinců ve třídě nějakým způsobem ovlivnit klima školní třídy, seřadili jsme námi zkoumané třídy ve zmíněných grafech podle podílů žáků-cizinců ve třídě sestupně zleva doprava.

**Grafy 4a-g: Třídní skóre podle podílu žáků-cizinců ve třídě (třídy jsou seřazeny vzestupně dle jejich podílu žáků-cizinců)**









Z grafů 4a–g je patrné, že sledované třídy se velmi liší v jednotlivých charakteristikách třídních škálových skóre, nicméně není patrný žádný vztah jednotlivých charakteristik klimatu školní třídy s podílem žáků-cizinců ve třídě, což potvrzují i vypočtené hodnoty *Spearmanova korelačního koeficientu*, viz tabulka 20. Pouze u škály *Přenos naučeného mezi školou a rodinou* lze u škol s vyšším podílem těchto žáků sledovat vyšší hodnoty třídních škálových skóre. To odráží výše zjištěnou skutečnost (viz Tabulka 15), že žáci-cizinci lépe hodnotí transfer naučeného mezi školou a rodinou než čeští žáci. To je do určité míry logické, protože žákům-cizincům, především žákům s odlišným mateřským jazykem, škola umožňuje získat dovednosti, které jim rodina, mnohdy pocházející z odlišného sociokulturního a jazykového prostředí, často předat nemůže. Naopak tyto rodiny často disponují sociokulturním kapitálem, který jim nemůže nabídnout škola. Vzájemný transfer naučeného mezi školou a rodinou je tak pro daného žáka žádoucím, obohacujícím a klíčovým jevem. V ostatních případech souvislost mezi hodnotami třídních škálových skóre a podílem žáků-cizinců ve třídě nebyla nalezena.

**Tabulka 20: Korelace podílu žáků ve třídě na charakteristikách školních tříd**

Proměnná	Vztahy se spolužáky	Spolupráce se žáky	Vnímaná opora od učitele	Rovný přístup učitele k žákům	Přenos naučeného mezi školou a rodinou	Preference soutěživosti	Děni o přestávkách
	0,090	-0,134	0,107	0,171	0,384	-0,013	0,168

Poznámka: Tabulka uvádí Spearmanovy korelační koeficienty. Podtržené označený koeficient je statisticky významný na 5% hladině významnosti. Zdroj: data z vlastního šetření.



Na základě hodnot získaných z dotazníkového šetření a zaznamenaných v tabulce 19 a zaměření výzkumu jsme vytypovali čtyři školní třídy, ve kterých jsme podrobněji analyzovali jejich psychosociální klima, a to (1) třídu s nejvyšším podílem žáků-cizinců (*Třída 26*), (2) třídu s nejnižším podílem žáků-cizinců (*Třída 1*), (3) třídu, která patří mezi třídy s nejžádanějšími charakteristikami (*Třída 21*) a (4) třídu, která patří mezi třídy s nejméně žádoucími charakteristikami (*Třída 15*), viz text v *Příloze 2* a grafy 5–8. Tato analýza neodhalila indikaci vlivu přítomnosti žáků-cizinců na výsledné klima školní třídy, to však neznamená, že neexistuje. Z tohoto důvodu budeme dále pokračovat v analýze klimatu školní třídy a snažit se o identifikaci potenciálního vlivu žáků-cizinců na jeho charakteristiky ještě jinými metodami.

### **5.1.5. Shrnutí analýzy psychosociálního klimatu sledovaných školních tříd**

Analýza psychosociálního klimatu školních tříd přinesla některé zajímavé informace a podněty k následným šetřením a výzkumům. Především z našich dat vyplývá, že podíl žáků-cizinců v námi sledovaných třídách významným způsobem souvisel pouze s hodnocením přenosu naučeného mezi školou a rodinou. Žáci-cizinci oproti českým spolužákům častěji v dotazníkovém šetření vyjadřovali souhlas s tvrzením, že dochází k transferu naučeného mezi rodinou a školou a více než ostatní si uvědomovali, že vědomosti a dovednosti získané v obou prostředích, tedy ve škole i v rodině, jsou pro ně užitečné a navzájem se doplňují. Je tedy logické, že ve třídách s vyšším podílem žáků-cizinců jsme zaznamenali větší důraz na užitečnost procesu přenosu informací mezi školou a rodinou. U ostatních škál jsme nezjistili významnou souvislost.

Další oblastí, na kterou jsme se zaměřili, bylo sledování odlišností ve vnímání psychosociálního klimatu školních tříd mezi českými žáky a žáky-cizinci, tedy na úrovni jednotlivých žáků. Předpokládali jsme, že žáci-cizinci mohli vyrůstat v odlišných socioekonomických a kulturních prostředích a že se tato skutečnost mohla projevit na jejich vnímání klimatu školní třídy. Z výsledků analýz ovšem vyplývá, že jak čeští žáci, tak i žáci-cizinci vnímají charakteristiky psychosociálního klimatu školních tříd velmi podobně. Jisté rozdíly byly nalezeny pouze u vnímání opory ze strany učitele, přenosu naučeného mezi školou a rodinou a hodnocení dění o přestávkách. Přitom bylo identifikováno, že žáci-cizinci pocítují ze strany učitelů větší oporu než čeští žáci, což je velmi pozitivní zjištění, protože žáci-cizinci zároveň tuto podporu minimálně v prvních letech po příjezdu do České republiky potřebují. Poslední odlišností bylo hodnocení dění o přestávkách, které mají žáci-cizinci tendenci hodnotit kritičtěji, když si mnohem častěji stěžují, že pro ně přestávky nejsou časem k odpočinku a relaxaci. Z literatury víme, že přestávky jsou velmi důležité pro budování sociálních a kognitivních kompetencí žáků (viz například Pellegrini, Smith, 1993), zároveň jsou však i rizikové s ohledem na agresí a šikanu (viz například Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j: 28 275/2000-22). Především problematika přestávek si tak v souvislosti s žáky-cizinci zasluhuje větší pozornost odborné veřejnosti.

Žáci-cizinci nejsou homogenní skupinou. Pocházejí z různých národnostních, etnických a jazykových skupin, odlišných socioekonomických a kulturních prostředí, žijí v Česku různě dlouhou dobu, mají různou úroveň češtiny i akademických dovedností. Snažili jsme se proto identifikovat, zda některé z vybraných individuálních charakteristik žáků-cizinců souvisí s jejich vnímáním psychosociálního klimatu školní třídy. Zjistili jsme, že to, jak jedinec hodnotí vztahy ve třídě, silně pozitivně koreluje s úrovní jeho češtiny i školních dovedností. Dále žák-cizinec, který se setkal se stigmatizací ze strany svých spolužáků, negativněji hodnotí

jak vztahy a spolupráci se spolužáky, tak i dění o přestávkách či pocíťovanou oporu ze strany učitelů. Z těchto výsledků je patrné, že je potřeba problematice stigmatizace cizinců věnovat velkou pozornost. Zatímco individuální charakteristiky dotazovaných dětí ovlivňují jejich vnímání psychosociálního klimatu zkoumaných tříd, jejich příslušnost k určité národnostní skupině vnímání příliš neovlivňuje. Jinými slovy, záleží na tom, jestli žák-cizinec umí například dobře česky, ale naše výsledky neprokázaly vliv toho, odkud pochází. Velký vliv má ovšem to, v jakém jsou žáci ročníku: v 5. třídách se například velmi prudce zhoršuje hodnocení vztahů v třídním kolektivu, s dále se zvyšujícím ročníkem se ovšem vztahy zase postupně zlepšují. To tedy znamená, že se jedná o období, kdy je vhodná zvýšená pozornost vztahům mezi žáky obecně. Byť naše data nepotvrdila, že by se v tomto ohledu žáci-cizinci nějak odlišovali (více by mohly odhalit hloubkové rozhovory), zapojení do třídy pro ně může být v tomto období náročnější, proto je vhodné věnovat žákům-cizincům tohoto věku zvýšenou pozornost. Obecně lze deklarovat, že žáci-cizinci vnímají některé charakteristiky klimatu třídních kolektivů mírně odlišně oproti českým žákům. Nezáleží ovšem ani tak na délce pobytu v Česku jako spíše na deklarované úrovni češtiny.

## 5.2. Diagnostika vztahů v třídním kolektivu

V předchozí kapitole jsme zkoumali kvalitu klimatu sledovaných školních tříd a vliv žáků-cizinců, resp. jejich přítomnosti ve třídě, na charakteristiky třídního klimatu. Nyní se zaměříme na diagnostiku vztahů uvnitř třídního kolektivu. Informace a data o vztazích panujících v námi sledovaných třídních kolektivech jsme získali prostřednictvím *Dotazníku vztahů v třídním kolektivu B-3*, jehož autorem je Richard Braun (1997). Dotazník nám pomůže odhalit hierarchii třídy, atraktivitu a neatraktivitu jednotlivých žáků, míru oblíby a neoblíby jednotlivých členů třídních kolektivů, sebevnímání žáků v kontextu třídy, ale i pohled žáků na celkovou kvalitu třídního kolektivu. Dotazník pracuje s nominačními technikami, kladnými a zápornými preferencemi, sebesposuzovacími škálami a hodnotícími technikami.

### 5.2.1. Atraktivita a neatraktivita členů třídního kolektivu dle národnostních skupin

První dva ze šesti úkolů *Dotazníku vztahů v třídním kolektivu B-3* (dále jen dotazník B-3) patří mezi klasické sociometrické úlohy zjišťující atraktivitu a neatraktivitu žáků třídního kolektivu. Jsou postaveny na principu porovnávání záporných a kladných preferencí/sympatií, které jednotliví žáci získali od svých spolužáků. Žáci jsou vyzváni, aby doplnili věty: „*Mezi mé přátele v naší třídě patří...*“ a „*Jako přátele (přítelkyni) bych si nevybral...*“<sup>44</sup> (Braun, 1997). Přitom je žákům doporučováno, aby uvedli jména tří takových spolužáků. Na základě vyjádření dotazovaných jsou jejich spolužákům přidělovány body. V první fázi budeme analyzovat vyjádření sympatie žákům dle námi sledovaných skupin: *čeští žáci, žáci původem z postkomunistických zemí, žáci původem ze států východní a jihovýchodní Asie a žáci z ostatních zemí*. V první fázi nebudeme brát ohled na to, v jakém pořadí byli žáci svými spolužáky uvedeni.

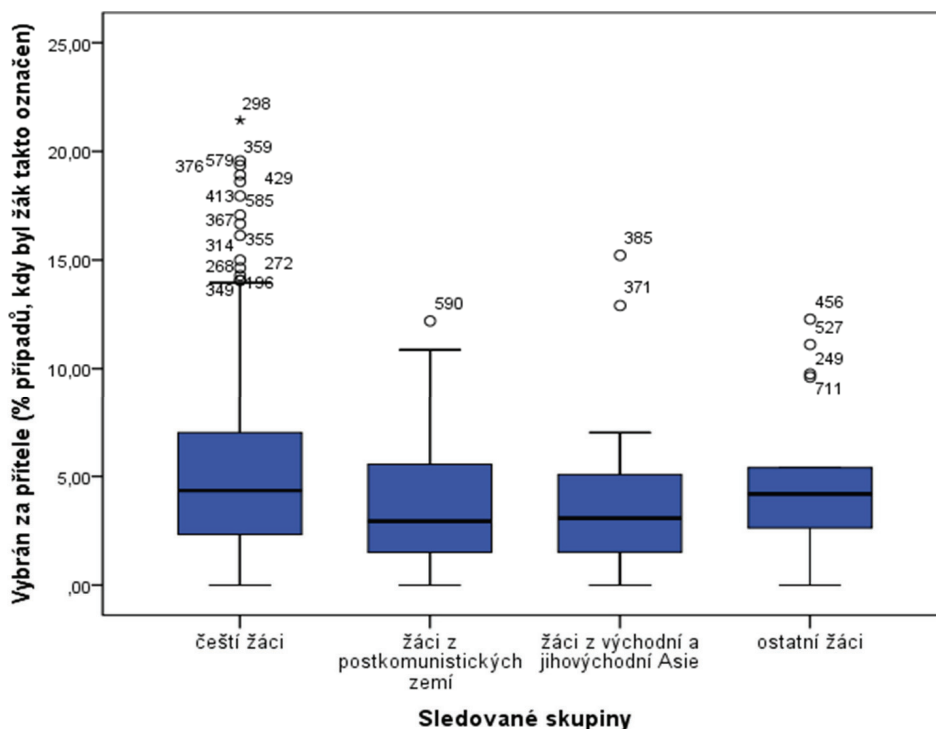
---

<sup>44</sup> Zajímavou studii realizoval Saharso (1992), který na základě výzkumu v nizozemských středních školách došel k závěru, že pouze jedna třetina adolescentů z etnických menšin počítá mezi své přátele jednoho nebo více vrstevníků majortní populace.

### 5.2.1.1. Žáci, kteří byli označeni za přátele

Krabicový graf 9 znázorňuje, jak často byli žáci z daných národnostních skupin spolužáky vůbec označeni za přátele. Každý ze žáků mohl označit za přátele až tři spolužáky. Každý tedy měl maximálně tři hlasy, ale ne každý je využil. Nejprve jsme sečetli všechny hlasy, které byly spolužákům takto rozdány, a potom jsme pro každého žáka ve třídě zjistili, kolikrát se jeho jméno objevilo mezi označenými jako „přítel“. V grafu jsou relativizované hodnoty – hodnoty na ose *y* značí, kolik procent ze všech označení za přátele ve třídě získali jednotliví žáci – tento ukazatel budeme označovat *vybrán za přátele*.

**Graf 9: Vybrán za přátele – v kolika procentech případů byl žák ve třídě označen za toho, koho by si ostatní vybrali za přátele (dle jednotlivých národnostních skupin)**



Zdroj: data z vlastního šetření.

Z uvedeného grafu vyplývá, že čeští žáci jsou v našem souboru relativně častěji zmiňováni jako přátelé. Za přátele jsou oproti zbylým národnostním skupinám častěji považováni také žáci původem z ostatních zemí, nicméně vzhledem k malému počtu žáků v této skupině není tento výsledek statisticky významný.

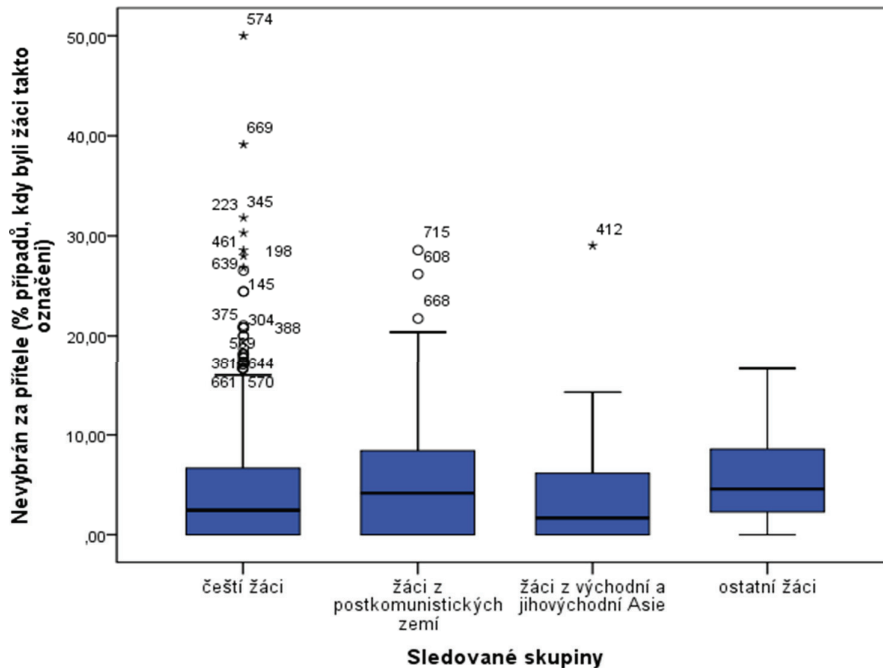
Z grafu 9 lze také vyčíst, že u všech sledovaných národnostních skupin lze identifikovat žáky, kteří dosáhli extrémně vysokých odlehlých hodnot. Jedná se o žáky velmi oblíbené, jejichž obliba se vymyká běžně naměřeným hodnotám. Z podílu hlasů, které získali tyto výjimečně oblíbení žáci, je nicméně patrné, že i tito největší třídní oblíbenci byli za žádané přátele označeni pouze v cca 10–20 % případů. Ve sledovaném vzorku nebyli identifikováni žádní žáci, kteří by byli přáteli

pro větší než tuto část třídního kolektivu. Nejvyšší odlehlé hodnoty můžeme přitom sledovat u českých žáků, míra oblíbenosti žáků s cizím státním občanstvím dosahuje v tomto ohledu nižších hodnot. Podíváme-li se na nejvíce oblíbené žáky-cizince blíže, zjistíme, že mezi ně patřili ti, kteří byli svými spolužáky považováni za zábavné a vždy v centru dění (s těmito charakteristikami byli nejčastěji spojováni chlapci) a se všemi zadobře (v případě většiny oblíbených dívek). Zdá se tedy, že být zábavný a vždy v centru dění, případně být se všemi zadobře jsou žádané charakteristiky mezi spolužáky a vedou k tomu, že si žáky s těmito charakteristikami spolužáci častěji přejí mít mezi kamarády. Kromě žádoucích vlastností jsme ovšem u téměř všech velmi oblíbených žáků identifikovali i vysokou míru shody spolužáků na přisuzovaných negativních vlastnostech. Zdá se tedy, že vysoce oblíbení žáci nemusí mít pouze pozitivní vlastnosti, popř. jsou vnímáni některými spolužáky sice kladně, jinými však spíše záporně. Na oblíbených žáků tedy nemusí být jednoznačná shoda.

### 5.2.1.2. Žáci, které by si jejich spolužáci nevybrali za přátele

Krabicový graf 10 znázorňuje, jak často byli žáci ze sledovaných skupin svými spolužáky označeni za ty, koho by si jako přátele nevybrali. Při konstrukci ukazatele jsme postupovali analogicky jako v předchozím případě. V grafu jsou opět uvedeny relativizované hodnoty – hodnoty na ose y značí, kolik procent ze všech označení za toho, koho by si ve třídě spolužáci za přátele nevybrali, získali jednotliví žáci – tento ukazatel budeme označovat *nevybrán za přátele*.

**Graf 10: *Nevybrán za přátele* – v kolika procentech případů byl žák ve třídě označen za toho, koho by si ostatní nevybrali za přátele (dle jednotlivých národnostních skupin)**



Zdroj: data z vlastního šetření.

Jak je z grafu patrné, u opačně formulované otázky jsou výsledky v některých ohledech obdobné. Především můžeme sledovat, že žáci původem z postkomunistických zemí byli statisticky významně častěji než čeští žáci označováni za ty, které by si spolužáci za přátele nevybrali. Dalším zajímavým zjištěním je skutečnost, že žáci původem z východní a jihovýchodní Asie jsou opět nejméně zmiňovanou skupinou. Tito žáci tedy byli nejméně označováni jako ti, které by si spolužáci za přátele vybrali, ale zároveň jsou označováni i jako jedinci, které by si spolužáci za přátele nevybrali. To může indikovat určitou míru méně žádoucího postavení této skupiny ve školních třídách (nicméně vzhledem k malému počtu žáků v této skupině není možné tuto hypotézu statisticky testovat a následně potvrdit či vyvrátit). Velmi často jsou v odpovědích spolužáků na sledovanou otázku zmiňováni jako ti, které by si spolužáci nevybrali za přátele, žáci původem z ostatních zemí. Jedná se tedy o skupinu, která byla velmi často zmiňovaná jak mezi oblíbenými, tak mezi neoblíbenými, nicméně pro vyvození jakýchkoliv závěrů by bylo nutno analyzovat větší počet dětí. Na rozdíl od ostatních skupin čeští žáci vykazují v obou parametrech nejžádanější charakteristiky, jsou nejčastěji zmiňováni jako ti, které by si ostatní spolužáci vybrali za přátele a zároveň jsou nejméně často označováni za ty, které by si spolužáci za přátele nevybrali.

Obdobně jako u předchozí otázky, i u této otázky můžeme v grafu identifikovat řadu odlehlých případů charakterizovaných vysokými hodnotami neoblíbenosti. Tito žáci mohou být ohroženi vyšší mírou rizika, že budou svými spolužáky vylučováni na okraj třídního kolektivu, lze je tedy označit za potenciálně vyloučené žáky. Ze srovnání grafů 9 a 10 můžeme vidět, že zatímco se odlehlé hodnoty v grafu 9 vyskytovaly v rozmezí 10 až 20 %, u grafu 10 je toto rozmezí větší (15 až 40 %). Zdá se, že je „snazší“ být univerzálně neoblíbený než univerzálně oblíbený, jedna česká dívka (pod kódovým označením 574) byla označena za jedince, kterého by si za kamaráda ne zvolili, dokonce polovinou svých spolužáků. Nicméně nás přednostně zajímají charakteristiky žáků-cizinců, kteří dosáhli tyto extrémně odlehlé vysoké hodnoty. Tři ze čtyř takto označených žáků pocházejí z postkomunistických zemí a jeden je z Mongolska. Vždy se jedná o chlapce. Tři z těchto žáků jsou spojováni i s několika dalšími negativními vlastnostmi (nejčastěji nespravedlivý, nespolehlivý, protivný a nevděčný), čtvrtý nikoliv, dle 17 % svých spolužáků je však osamocený.

Nicméně pro větší srovnatelnost mezi skupinami je možná vhodnější pracovat z jednotné hranice procenta případů, kdy byli žáci označeni jako ti, které by si jejich spolužáci nevybrali za přátele, ve více než 20 % případů (viz tabulka 21). Jak ukazuje tabulka 21, podíl žáků původu z postkomunistických zemí a z východní a jihovýchodní Asie je sice mezi extrémními hodnotami o něco vyšší, než by odpovídalo zastoupení těchto cizinců v souboru, ale rozdíl je velmi malý a vzhledem k nízkému počtu takto vnímaných žáků-cizinců statisticky nevýznamný, protože se celkem jedná o pět žáků (čtyři žáci z postkomunistických zemí a jeden žák původem z východní a jihovýchodní Asie).

**Tabulka 21: Počet a podíl všech žáků a potenciálně vyloučených žáků**

Sloučená skupina	Všichni žáci		Z toho potenciálně vyloučení žáci	
	Počet	Podíl [%]	Počet	[%]
Česká	591	81,7	14	2,4
Postkomunistická	88	12,2	4	4,5

Východní a jihovýchodní Asie	26	3,6	1	3,8
Ostatní	18	2,5	0	0,0
Celkem	723	100,0	19	2,6

Poznámka: Za vyloučeného žáka byl považován žák, kterého více než 20 % spolužáků nikdy nevybralo za přítele. Zdroj: data z vlastního šetření.

### 5.2.1.3. Vztah mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců a jejich oblíbou či neoblíbou v třídním kolektivu

I když nám výše uvedené analýzy daly základní informace o tom, zda byli žáci-cizinci svými spolužáky voleni za přátele, či zda by si je za přátele spolužáci nevybrali, neukazují nám, jaký vliv na tuto skutečnost měly námi sledované individuální charakteristiky žáků-cizinců. Proměnnými, mezi kterými byl hledán vztah, byly na jedné straně individuální charakteristiky žáků-cizinců (kapitola 4.1.2) a na straně druhé podíl jejich spolužáků ve třídě, kteří je označili za přátele, resp. označili za žáka, kterého by si ve třídě za přátele nikdy nevybrali. Pro tuto analýzu jsme použili *Spearmanův korelační koeficient* (viz tabulka 21), který není citlivý na přítomnost odlehklých hodnot v souboru a hodí se proto lépe pro náš soubor dat.

**Tabulka 21: Korelace mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců a jejich oblíbou či neoblíbou v třídním kolektivu**

Individuální charakteristiky žáka-cizince	% případů, kdy byl žák-cizinec označen za někoho, koho by si ostatní vybrali za přítele	% případů, kdy byl žák-cizinec označen za někoho, koho by si ostatní nevybrali za přítele
Porozumění ČJ	0,181	0,008
Psaní ČJ	0,212	-0,167
Čtení ČJ	0,137	-0,045
Vyjadřování ČJ	0,087	-0,085
Index jazyka	0,158	-0,066
Subtest školních dovedností	0,109	-0,155
Délka pobytu	0,120	0,062
DSA (sten)	0,296	-0,322

Poznámka: Tabulka uvádí Spearmanovy korelační koeficienty. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1% hladině a podtržené na 5% hladině. Zdroj: data z vlastního šetření. DSA značí Dotazník sociální akceptace.

V tabulce uvedená sada korelací ukazuje, že žáci-cizinci, kteří hodnotí svoji úroveň češtiny a školních dovedností hůře, jsou častěji označeni za ty, které by si jejich spolužáci nikdy nevybrali za přátele. Nicméně věcná i statistická významnost naměřených koeficientů je nízká. Naopak dobré sebehodnocení úrovně češtiny spíše pozitivně koreluje s pravděpodobností, že bude žák-cizinec označen za přítele. I tyto korelace jsou však slabé a nejsou, až na jednu výjimku, kterou tvoří sebehodnocení v dosažené úrovni psaného projevu, statisticky význam-

né. Statisticky významný se rovněž neprokázal vliv délky pobytu v Česku. Obecně lze říci, že jazykové schopnosti žáků-cizinců nemají na jejich oblību ve třídě takový vliv, jak by se dalo předpokládat, nicméně určitá závislost existuje, přičemž lepší jazykové schopnosti i úroveň školních dovedností žáků-cizinců pravděpodobnost jejich oblību ve třídě spíše zvyšují.

Naopak relativně silné statistické závislosti byly nalezeny s hodnotami skóre získanými v *Dotazníku sociální akceptace*. To je logické, protože *Dotazník sociální akceptace (DSA)* zjišťuje formou sebeposouzení míru vnímané akceptace žáka třídou. Vysoké hodnoty v tomto dotazníku predikují, že bude žák svými spolužáky častěji označen za přítele, naopak nízké hodnoty v tomto dotazníku predikují, že bude žák označen za toho, koho by si spolužáci za přítele nevybrali. To de facto dokládá, že žáci dokáží svoje postavení v třídním kolektivu do značné míry odhadnout sami, použije-li se k měření správný instrument. V neposlední řadě jsme pomocí dvouvýběrového t-testu zjistili, že setkal-li se žák-cizinec se stigmatizací ze strany spolužáků, byl v průměru o 3,4 % častěji označen za toho, koho by si spolužáci za přítele ne zvolili (na 5% hladině významnosti). Naopak na to, jak často byl žák uváděn za přítele, nemá stigmatizace vliv; též nebyl nalezen žádný vztah se stigmatizací ze strany učitele.

## 5.2.2. Vlastnosti přisuzované členům různých národnostních skupin ve třídním kolektivu

Nyní se podíváme, jaké vlastnosti jsou přisuzovány členům třídního kolektivu a zda jsou nějaké odlišnosti dle sledovaných národnostních skupin. Zdrojem dat pro nás bude šestý úkol dotazníku B-3, který vyzývá žáky, aby k nabízeným vlastnostem *spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění, se všemi zadobře, protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý a osamocený* (Braun, 1997) přiřadili jména spolužáků. Tabulka 22 uvádí, kolik procent žáků uvedlo v průměru o svých spolužácích s daným migračním původem, že je ve třídě reprezentantem dané vlastnosti. V souboru se v některých případech nacházejí velmi extrémní hodnoty, což je způsobeno tím, že se mnohdy velké procento spolužáků shodlo na tom, že je jeden žák výrazným nositelem dané vlastnosti, zatímco většina ostatních spolužáků nabývá hodnoty okolo nuly. Proto byl při další práci s daty zvolen tzv. *alfa-useknutý průměr* (tj. nebylo započteno 5 % nejvyšších a nejnižších dosažených hodnot). V dalších analýzách, konkrétně při testování statistických rozdílů mezi skupinami a při regresní analýze uvedené v této kapitole, budeme místo naměřených hodnot proměnných používat jejich odmocniny, což omezí vliv odlehlých pozorování, která by pak výsledky regresních analýz zkreslila.

**Tabulka 22: Vlastnosti přisuzované členům různých národnostních skupin ve třídním kolektivu**

Přisuzované vlastnosti	česká	postkomunistická	východní a jihovýchodní Asie	ostatní	p-hodnota	statistická významnost
Spravedlivý	3,56	2,49	4,39	1,05	0,214	
Spolehlivý	3,77	3,24	3,40	2,92	0,486	
Zábavný	3,55	1,79	1,33	8,05	0,003	1 %
Vždy v centru	3,28	0,92	0,92	3,85	0,023	5 %

Se všemi zadobře	3,38	2,96	4,15	3,01	0,784	
Protivný	3,38	4,34	1,29	1,09	0,180	
Nespravedlivý	3,39	3,27	2,37	5,22	0,838	
Nevděčný	3,45	3,18	2,09	5,03	0,716	
Nespolehlivý	3,37	4,33	1,59	4,98	0,289	
Osamocený	1,37	5,49	3,88	5,00	0,029	5 %

Poznámka: Všechny uváděné hodnoty jsou v procentech a uvádějí alfa-useknutý průměrný podíl žáků dané skupiny, kteří reprezentují danou vlastnost. Analýzou rozptylu bylo sledováno, zda jsou rozdíly v odpovědích na jednotlivé otázky mezi skupinami statisticky významné. Zdroj: data z vlastního šetření.

Prvních pět vlastností uvedených v tabulce 22 jsou pozitivní vlastnosti, které můžeme označit jako žádoucí. U těchto vlastností platí, že čím vyšší uvedená hodnota, tím lépe: tím vyšší procento spolužáků se shodne, že jedinec je nositel této pozitivní vlastnosti. U dalších pěti vlastností uvedených v tabulce 22 je situace opačná, jedná se o negativní vlastnosti. Platí tedy, že čím vyšší hodnota je uvedena u dané vlastnosti, tím více spolužáků se shodne, že jedinec je nositelem této negativní vlastnosti, respektive o tím méně žádoucí jev se jedná. V celém souboru platí, že rozdíly mezi skupinami jsou statisticky významné jen ve třech případech, a to u vlastnosti *zábavný* (na 1% hladině statistické významnosti) a u vlastností *vždy v centru dění* a *osamocený* (na 5% hladině statistické významnosti).

Ačkoliv je nutno být při interpretaci dat velmi opatrný (soubor obsahuje několik velmi odlehklých hodnot a je relativně malý), několik závěrů lze udělat. Žáci české národnosti se nacházejí vždy v průměru, k čemuž napomáhá i skutečnost, že se jedná o nejpočetnější skupinu v souboru. Výjimkou je vlastnost *osamocený*, která se českých žáků téměř nikdy netýká (viz tabulka 22, poslední řádek). Žáci původem z postkomunistických a ostatních zemí nabývají spíše podprůměrných hodnot (viz 2. a 4. sloupec tabulky). Extrémní hodnoty nám vycházejí u žáků původem z ostatních zemí, nicméně je třeba mít na paměti, že se jedná o velmi malou a různorodou skupinu, proto z čísel není možné vyvozovat žádné silnější závěry. Zajímavé informace nabízí data za žáky původem z východní a jihovýchodní Asie, kteří dosahují až na výjimky nízké hodnoty, a to u obou typů vlastností, společensky pozitivních i negativních. Navíc jsou tito žáci nejméně často označováni za někoho, kdo je *vždy v centru dění*, a naopak nadprůměrně často jsou označováni jako *osamocený*.

### 5.2.2.1. Vztah mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců a vlastnostmi, které jim byly spolužáky přisuzovány

Nyní se pokusíme analyzovat vztah mezi individuálními charakteristikami jednotlivých žáků a jim spolužáky přisuzovanými vlastnostmi. Tabulka 23 shrnuje výsledky korelační analýzy u pozitivních vlastností, tabulka 24 u negativních, respektive nežádoucích vlastností. Z důvodu statistického rozložení hodnot závisle proměnných velmi odlišného od normálního rozdělení byly opět namísto *Pearsonových korelačních koeficientů* použity *Spearmanovy korelační koeficienty*.



**Tabulka 23: Korelace mezi individuálními vlastnostmi žáků-cizinců a pozitivními vlastnostmi, které byly spolužáky přisuzovány**

Individuální charakteristiky žáků-cizinců	Spravedlivý	Spolehlivý	Zábavný	Vždy v centru	Se všemi zadobře
Rozumění ČJ	0,159	0,149	0,099	<b>0,276</b>	-0,078
Psaní ČJ	0,157	0,123	0,010	0,219	0,101
Čtení ČJ	0,184	0,134	0,057	<b>0,260</b>	-0,041
Vyjadřování ČJ	0,227	-0,021	-0,037	0,145	-0,006
Index jazyka	0,221	0,105	0,093	<b>0,293</b>	-0,013
Subtest školních dovedností	0,201	0,044	0,029	0,048	0,199
Délka pobytu	0,235	0,107	0,052	0,183	-0,052
DSA	0,239	0,132	0,190	0,057	0,209

Poznámka: Tabulka uvádí Spearmanovy korelační koeficienty. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1% hladině, podtržené na 5% hladině a uvedené kurzívou na 10% hladině. N = 99. Zdroj: data z vlastního šetření. DSA značí Dotazník sociální akceptace.

Z tabulky vyplývá, že žáky-cizinci udávaná úroveň češtiny (jak jednotlivé řečové dovednosti, tak zejména *index jazyka* jako souhrnný ukazatel) nejsilněji pozitivně koreluje s tím, jaké procento jejich spolužáků jim přisuzuje vlastnost *vždy v centru dění*. Jedná se o středně silné korelace, ve čtyřech případech z pěti statisticky významné. Subjektivní hodnocení schopnosti komunikovat česky statisticky významně koreluje také s přisuzováním vlastnosti *spravedlivý*, s níž pozitivně korelují i další individuální charakteristiky, především úroveň školních dovedností a počet let, které žák-cizinec strávil v Česku. Statisticky významná závislost byla také shledána mezi dosaženým skóre, respektive stenem, v *Dotazníku sociální akceptace (DSA)* a přisuzovanými vlastnostmi *spravedlivý* a *se všemi zadobře*. I toto zjištění odpovídá předpokladu, protože jak již bylo několikrát zmíněno, *DSA* měří míru pocítovaného přijetí žáka kolektivem školní třídy, což je charakteristika, jež může souviset s tím, do jaké míry budou žáci-cizinci spolužáky označováni za ty, kteří jsou *se všemi zadobře* i *spravedliví*. Stojí za zmínku, že přisuzované vlastnosti *spolehlivý* a *zábavný* s námi sledovanými individuálními charakteristikami žáků-cizinců příliš nesouvisí. Především považován za zábavného může být spolužáky cizinec bez ohledu na to, na jaké úrovni deklaruje zvládání češtiny. Ovšem ten, kdo je považován spolužáky za zábavného, se ve třídě cítí více akceptován (má vyšší hodnotu *DSA*). Obecně tedy platí, že vyšší důvěra ve schopnosti komunikovat česky, lepší školní dovednosti a delší doba pobytu v Česku pomáhají žákům-cizincům k tomu, aby jim spolužáci častěji přisuzovali žádoucí vlastnosti.

Podobně jsme korelační analýzou zkoumali i možné statistické vztahy mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců a mírou, v jaké jim byly spolužáky přisuzovány negativní, respektive nežádoucí vlastnosti. Výsledky analýzy jsou uvedeny v tabulce 24.

**Tabulka 24: Korelace mezi individuálními vlastnostmi žáků-cizinců a negativními vlastnostmi, které byly spolužáky přisuzovány**

Individuální charakteristiky žáků-cizinců	Protivný	Nespravedlivý	Nevděčný	Nespolehlivý	Osamocený
Rozumění ČJ	-0,034	0,059	-0,055	0,016	-0,206
Psaní ČJ	-0,136	0,110	-0,208	-0,106	<b>-0,325</b>
Čtení ČJ	0,104	0,042	-0,050	-0,010	-0,187
Vyjadřování ČJ	0,049	0,116	-0,170	-0,024	-0,136
Index jazyka	-0,015	0,069	-0,178	-0,044	<b>-0,340</b>
Subtest školních dovedností	-0,112	-0,010	<b>-0,270</b>	<b>-0,207</b>	-0,076
Délka pobytu	0,113	0,038	-0,068	0,075	-0,094
DSA	-0,077	-0,177	-0,032	-0,038	<b>-0,372</b>

Poznámka: Tabulka uvádí Spearmanovy korelační koeficienty. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1% hladině, podtržené na 5% hladině a uvedené kurzívou na 10% hladině. DSA značí Dotazník sociální akceptace. Zdroj: data z vlastního šetření.

Z tabulky 24 vyplývá, že nejenže mají téměř všechny korelace očekávané znaménko, ale navíc je řada z nich statisticky významná. Především je z tabulky zřejmé, že existuje středně silná negativní korelace mezi žáky udávanou úrovní češtiny a označením *osamocený*. Dalším zjištěním je relativně významná negativní korelace mezi žákem udávanými školními dovednostmi a označením za nevděčného či nespolehlivého. Zdá se tedy, že si žáci s udávanými lepšími školními dovednostmi ve škole udržují vyšší kredit a jsou méně často spojováni s negativními vlastnostmi. Vysoká negativní korelace byla shledána mezi hodnotou dosaženou v *Dotazníku sociální akceptace (DSA)* a přisuzovanou vlastností *osamocený*, tedy žáci, kteří v *Dotazníku sociální akceptace* získali nižší hodnotu stenů, jsou zároveň svými spolužáky častěji označováni za osamocené. Opět se jedná o očekávané zjištění, protože *DSA* formou sebeposouzení identifikuje míru vnímané akceptace žáka v třídním kolektivu, a tedy je logické, že silně negativně koreluje s přisuzovanou vlastností *osamocení*. Výskyt vlastnosti *osamocený* je současně o 9 % vyšší u žáků, kteří jsou stigmatizováni svými spolužáky (t-test, 5% hladina významnosti). Přisuzované vlastnosti *nespravedlivý* nebo *protivný* naopak s námi měřenými individuálními charakteristikami žáků-cizinců příliš nesouvisí – naměřené korelace jsou slabé a statisticky nevýznamné.

### 5.2.2.2. Faktory podmiňující přisuzování pozitivních a negativních vlastností žákům-cizincům jejich spolužáky

Nyní budeme analyzovat vliv námi vybraných individuálních charakteristik žáků-cizinců na to, zda jsou jim jejich spolužáky přisuzovány pozitivní či negativní vlastnosti. Výsledky analýz vlivu faktorů podmiňujících přisuzování pozitivních vlastností jsou shrnuty v tabulce 25, výsledky analýzy vlivu faktorů podmiňujících přisuzování negativních vlastností v tabulce 26.

**Tabulka 25: Vliv vybraných nezávisle proměnných na to, jak často byly žákovi přisuzovány pozitivní vlastnosti (lineární regrese, standardizované regresní koeficienty)**

Proměnná	Spravedlivý	Spolehlivý	Zábavný	Vždy v centru	Se všemi zadobře
chlapec	-0,088	<b>-0,126</b>	<b>0,260</b>	<b>0,104</b>	-0,061
postkomunistické	-0,055	-0,029	-0,079	<b>-0,107</b>	-0,017
východní a jihovýchodní Asie	0,040	0,010	-0,068	-0,061	0,031
ostatní	-0,062	-0,017	0,059	0,002	-0,010
R <sup>2</sup> (%)	1,6	1,7	8,3	2,5	0,5

Referenční kategorie (tj. kategorie, vůči nimž jsou srovnávány další kategorie): dívka, 4. třída, české občanství. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1%, podtržené na 5% a uvedené kurzivou na 10% hladině statistické významnosti. Poslední řádek ukazuje, z jak velké části jsou sledované proměnné schopny vysvětlit rozptyl v celkových výsledcích. Zdroj: data z vlastního šetření.

**Tabulka 26: Vliv vybraných nezávisle proměnných na to, jak často byly žákovi přisuzovány negativní vlastnosti (lineární regrese, standardizované regresní koeficienty)**

Proměnná	Protivný	Nespravedlivý	Nevděčný	Nespolehlivý	Osamocení
chlapec	0,141	0,132	0,149	0,152	0,010
postkomunistické	0,050	-0,001	-0,026	0,040	0,134
východní a jihovýchodní Asie	-0,074	-0,050	-0,055	-0,039	0,036
ostatní	-0,064	0,030	0,019	0,029	0,044
R <sup>2</sup> (%)	3,1	2,1	2,6	2,7	2,0

Referenční kategorie (tj. kategorie, vůči nimž jsou srovnávány další kategorie): dívka, 4. třída, české občanství. Žádný koeficient nebyl statisticky významný. Poslední řádek ukazuje, z jak velké části jsou sledované proměnné schopny vysvětlit rozptyl v celkových výsledcích. Zdroj: data z vlastního šetření.

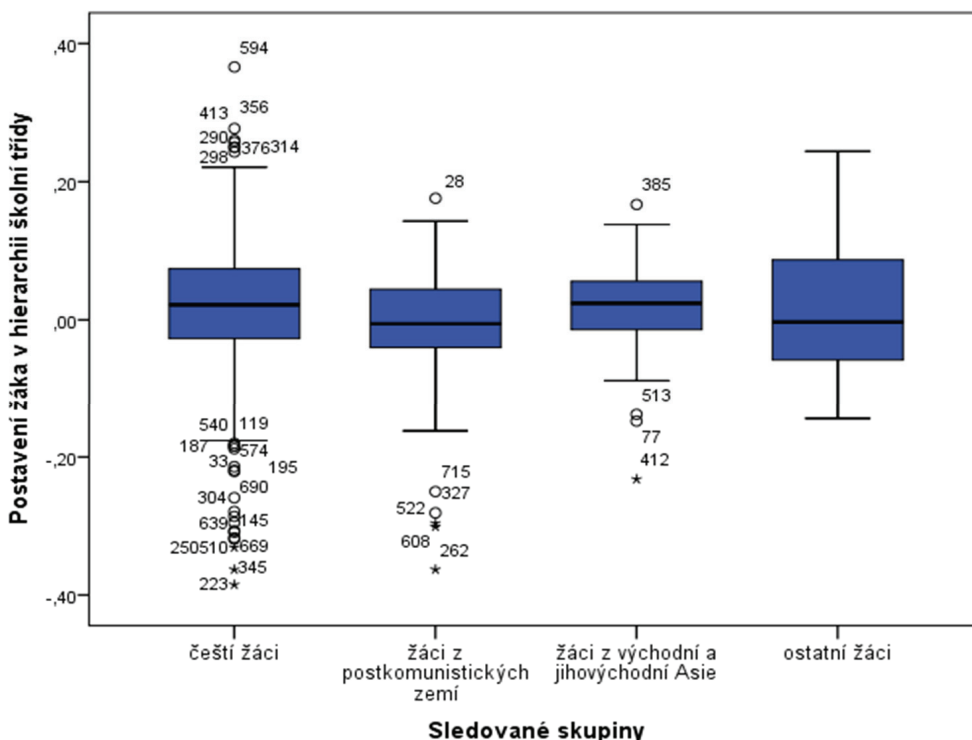
Tabulka 25 do značné míry potvrzuje předchozí zjištění o genderových odlišnostech v tom, jak jsou žáci vnímáni, byť většina regresních koeficientů je nízká. Dívky jsou statisticky významně častěji spojovány s charakteristikami jako spravedlivé, spolehlivé. Naopak chlapci jsou o trochu častěji spojováni s charakteristikami jako zábavný a vždy v centru dění. Určité, byť jen velmi malé rozdíly lze také sledovat mezi jednotlivými národnostními skupinami. Opětovně vykazují horší charakteristiky žáci původem z postkomunistických zemí, a to ve všech charakteristikách, nicméně statisticky významné je pouze zjištění, že jsou častěji považováni za méně zábavné, a naopak jsou méně často označováni za žáky, kteří jsou vždy v centru dění. Negativní, avšak velmi slabou závislost lze u těchto dvou charakteristik sledovat také u skupiny žáků původem z východní a jihovýchodní Asie. V tabulce 26 nenalzáme žádné statisticky významné vztahy. Celkově lze říci, že je region původu poměrně slabým prediktorem vnímaných vlastností žáků, pohlaví je o něco silnější prediktor. Nízká hodnota R<sup>2</sup> nicméně ukazuje, že námi zvolené nezávisle proměnné vysvětlují jen velmi malou část variability.

### 5.2.3. Postavení žáka v hierarchii školní třídy

Nyní se zaměříme na identifikaci postavení žáka v hierarchii školní třídy na základě postupu doporučeného Braunem (1997). Vytvoříme *souhrnný ukazatel*, který jedním číslem charakterizuje postavení jedince ve třídě. K vypočtení hodnoty tohoto souhrnného ukazatele použijeme odpovědi žáků na otázky 1, 2 a 6 z dotazníku B-3. Jak již bylo řečeno, na základě vyjádření spolužáků jsou jednotlivým žákům přidělovány body. U prvních dvou otázek: (1) *Mezi mé přátele v naší třídě patří*, (2) *Jako přitele (přítelkyni) bych si nevybral*, hraje při přidělování bodů důležitou roli pořadí, na kterém je daný jedinec uveden. Žáci, kteří jsou uvedeni mezi přáteli na prvním místě, obdrží 3 kladné body, žáci na druhé pozici 2 kladné body, žáci na třetí pozici 1 kladný bod (ibid.). Obdobné, ale záporné hodnoty bodů jsou přidělovány žákům, které by si jedinec za přátele nevybral (podrobněji viz kapitola 2.2.2.). V *souhrnném ukazateli* se k těmto bodům přidávají bodová skóre získaná z odpovědi na otázku 6. Jedinec, kterému je přisuzována některá ze čtyř nabízených kladných vlastností: *spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění a se všemi zadobře*, získává za každou z jemu přisuzovaných pozitivních vlastností jeden kladný bod. Naopak jedinec, kterému jsou v rámci této otázky přisuzovány některé z nabízených negativních vlastností: *protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý nebo osamocený*, získává za každou z nich jeden záporný bod. Vzhledem k tomu, že každý žák třídy může získat od svých spolužáků jak kladné, tak záporné body, hodnota výsledného ukazatele se určí jako prostý součet dílčích skóre, který může být logicky kladný i záporný. Pro každého žáka je výsledkem jedno číslo identifikující jeho postavení v hierarchii školní třídy. Jak zmiňuje autor dotazníku, součtová skóre za všechny žáky vytváří ve svém souhrnu tzv. *hierarchickou mapu školní třídy*, která může učiteli sloužit jako jeden z podkladů pro práci s třídním kolektivem. Kromě celkových skóre nám ovšem mohou tato data na individuální úrovni odhalit informace o kladných a záporných vazbách mezi spolužáky a počtu vazeb ve třídě (Braun, 1997).

Nicméně použitím postupu, který Braun (1997) doporučuje, bychom získali hodnoty, které bychom navzájem mezi třídami nemohli srovnávat. U různých velikých tříd můžeme získat různě velká maxima i minima, tudíž jsme absolutní hodnoty *souhrnných skóre* získané Braunem doporučeným postupem (viz výše) relativizovali vůči velikosti třídy: pro každou třídu jsme vypočetli maximální dosažitelné kladné (i záporné) skóre a jimi jsme skóre získaná jednotlivými žáky v dané třídě vydělili. Výsledné relativizované hodnoty *souhrnného skóre* pro všechny žáky tak nezávisí na velikosti třídy a pohybují se v rozsahu -1 až 1, což nám značně usnadnilo jejich interpretaci. Čím více se hodnota takto upraveného skóre blížila číslu 1, tím více „univerzálně“ oblíbený žák ve třídě byl (a naopak). Graf 11 ukazuje postavení žáků-cizinců v hierarchii školní třídy dle národnostních skupin, přitom proměnnými jsou námi relativizované hodnoty původních absolutních hodnot *souhrnných skóre* získaných výše popsáním způsobem.

**Graf 11: Postavení žáků-cizinců v hierarchii školní třídy dle národnostních skupin**



Zdroj: data z vlastního šetření.

Z grafu 11 vyplývají určité odlišnosti v postavení žáků námi sledovaných skupin v hierarchii školní třídy. Nejhorších hodnot ukazatele dosahují v průměru žáci původem z postkomunistických zemí, průměr jimi dosažených skóre je mírně v záporných hodnotách a je dokonce statisticky významný na 5% hladině významnosti od hodnot za české žáky. Jiné rozdíly mezi skupinami již nejsou signifikantní.

Z grafu je také patrné, že ve třídách se v tomto ohledu nachází řada odlehlých hodnot. Nejvíce jich je logicky v největší skupině českých žáků a ti též dosahují vůbec nejextrémnějších hodnot na obou stranách spektra. Nejpozitivněji hodnoceným jedincem v našem souboru je česká dívka z 9. ročníku pod kódovým označením 594, které spolužáci přisuzují velmi žádané vlastnosti. Jako spravedlivou ji označilo 83 % spolužáků, jako spolehlivou ji označilo 62 % spolužáků. Polovina spolužáků ji označila za osobu, která je se všemi zadobře, třetina spolužáků za člověka, který je vždy v centru dění. Naproti tomu nejméně žádanou postavou v hierarchii školní třídy bylo naměřeno u českého chlapce 9. třídy. Tohoto žáka, který se nachází pod kódovým označením 345, označilo 90 % spolužáků za osamocené, ve 30 % případů byl označen za žáka, kterého by si spolužáci nezvolili za přítele. Tento žák byl také označen za nespolehlivého a protivného.

I když ve skupinách žáků-cizinců se nevyskytovali jedinci s tak extrémními hodnotami, lze některé též identifikovat. Pod kódovým označením 28 se nachází chlapec, kterého přibližně třetina žáků označila za zábavného a člověka, který je vždy v centru dění, se všemi zadobře a také spravedlivého. Velmi vysoce hodnocen byl též jeden žák původem z východní a jihovýchodní

Asie. Jedná se o vietnamského chlapce 4. ročníku, který je uveden pod kódovým označením 385. Tento chlapec je svými spolužáky častěji označován za toho, koho by si zvolili za přítele, ale je také označován za spravedlivého, spolehlivého a zábavného. Nejextrémnější negativní hodnoty ukazatelů byly u zahraničních skupin naměřeny u žáků původem z postkomunistických zemí. Pod kódovým označením 262 se nachází ukrajinský chlapec 6. ročníku, který žije v Česku již 5 let, ale úroveň zvládnutí češtiny hodnotí stále nízko, je svými spolužáky označován za osamoceneného, ale také protivného, nevděčného, nespravedlivého a nespolehlivého. Téměř ve 20 % případů byl mezi žáky, které by si jejich spolužáci jako přítele nevybrali. Extrémně nízkých hodnot ukazatelů dosahuje také žák pod kódovým označením 522. Jedná se o ukrajinskou dívku 5. ročníku, která se do České republiky přistěhovala zhruba před rokem. Navzdory relativně krátkému pobytu v Česku hodnotí dívka úroveň svých řečových dovedností relativně vysoko, přesto se jí integrace do třídy doposud nepodařila, dle 40 % spolužáků je osamocená. Dívku nikdo ve třídě neoznačil za tu, kterou by si vybral za přítele, naopak ve 20 % případech byla označena za žáka, kterého by si spolužáci za přítele nevybrali. Důvodem je pravděpodobně, že je dívka svými spolužáky spojována s celou řadou negativních vlastností. Dalším velmi negativně hodnoceným žákem je ukrajinský chlapec 8. třídy. I tomuto chlapci jsou přisuzovány velmi negativní vlastnosti. Dvě třetiny spolužáků jej označily za protivného, zhruba čtvrtina spolužáků za nevděčného, nespravedlivého a nespolehlivého. Velmi obdobná situace je u dalších dvou sledovaných žáků, kteří se nachází pod kódovým označením 608 a 715. Podíváme-li se podrobněji na to, od koho tito žáci dostali nízké hodnocení, není příliš rozdílné v tom, jak je hodnotí jejich čeští a zahraniční spolužáci, vždy dostávají negativní vysvědčení od zástupců obou skupin. Nikdy se nejedná o jediného cizince ve třídě, vždy jsou tam minimálně tři, přičemž ti další žáci-cizinci nemívají nijak zhoršené hodnocení. To tedy naznačuje, že uvedené negativní hodnocení pravděpodobně nebude důsledkem nějaké segregace na základě národnosti, ale příčinou mohou být jiné faktory, které mohou být odlišnou národností nanejvýš umocněny.

#### **5.2.4. Zapojení žáků do dění v třídním kolektivu dle národnostních skupin**

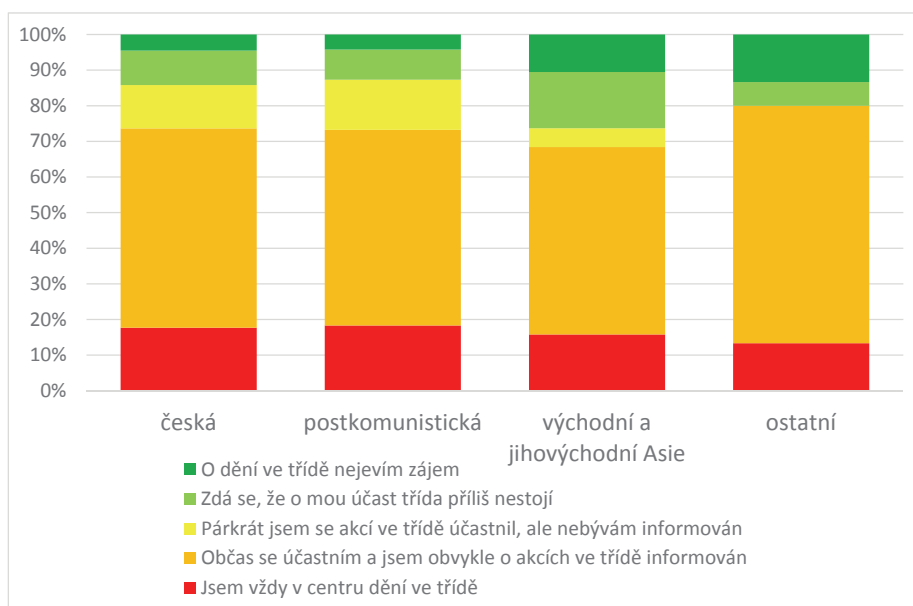
Nyní se zaměříme na identifikaci zapojení žáků do dění v třídním kolektivu na základě jejich vlastního posouzení. Data pro tuto analýzu jsme získali prostřednictvím třetího úkolu dotazníku B-3, v rámci něhož byli žáci zapojení do výzkumu požádáni, aby sami ohodnotili svoje zapojení do třídního kolektivu vhodným výběrem jedné z následujících možností: *jsem vždy v centru dění ve třídě; občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován; párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován; zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí; o dění ve třídě nejvím zájem* (Braun, 1997). Braun (ibid.) doporučuje získané informace interpretovat tak, že žáci, kteří se cítí ve třídě integrování, volí odpovědi: *jsem vždy v centru dění ve třídě, občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován*. Jedinci, kteří volí možnost: *párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován*, mohou pociťovat určité odmítání. Jednoznačný pocit odmítání lze podle autora dotazníku očekávat u jedinců, kteří volí odpověď: *zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí*. Ještě větší pocit odcizenosti od dění ve třídě můžeme najít u jedinců, kteří volí odpověď: *o dění ve třídě nejvím zájem*.

Graf 12 zobrazuje zapojení žáků do dění v třídním kolektivu dle námi sledovaných národnostních skupin. Z grafu je zřejmé, že pokud jde o subjektivní vnímání žáků ohledně jejich zapojení do dění ve třídě, výsledky dle regionu původu se zásadněji neliší od výsledků předchozí analýzy. I tato data naznačují méně žádoucí postavení žáků původem z východní a jihovýchodní

Asie, kteří v průměru častěji vypovídali, že se jim zdá, že spolužáci o jejich účast příliš nestojí, a naopak méně často deklarovali, že jsou obvykle o akcích ve třídě informováni. Naproti tomu se mezi nimi vyskytuje vyšší procento žáků, kteří sami o dění ve třídě nejeví zájem. Jedním z řady možných vysvětlení může být, že tito žáci mohou mít svoji referenční skupinu mimo danou školní třídu (Braun, 1997).

Z grafu dále vyplývá, že mezi skupinou českých žáků a žáky původem z postkomunistických zemí nejsou ve sledované charakteristice významné rozdíly, a ačkoliv z předcházejících analýz víme, že žákům z postkomunistických zemí byly jejich spolužáky častěji přisuzovány negativní a méně často pozitivní vlastnosti (viz tabulky 25 a 26), vypadá to, že je tato skutečnost od participace na dění v třídním kolektivu neodrazuje. Naproti tomu významně odlišnější sebevnímání svého zapojení do dění ve třídě lze pozorovat u velmi malé skupiny žáků původem z ostatních zemí. Tato skupina je však velmi malá, a tak nelze z tohoto výsledku vyvozovat žádné významné závěry.

**Graf 12: Vnímané postavení jedince v kolektivu třídy dle sledovaných národnostních skupin**



Zdroj: data z vlastního šetření.

#### 5.2.4.1. Vztah mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců a jejich zapojením do dění ve školní třídě

Nyní se pokusíme analyzovat, jakým způsobem korelují individuální charakteristiky jednotlivých žáků s jejich zapojením do dění v třídním kolektivu podrobněji, viz tabulka 27. Jak již bylo výše zmíněno, žáci byli vyzváni, aby z nabízených výroků: 1: *Jsem vždy v centru dění ve třídě*, 2: *Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován*, 3: *Párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován*, 4: *Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí*, 5: *O dění ve*

třídě *nejevím zájem* (Braun, 1997) vybrali ten, který nejvíc charakterizuje míru jejich zapojení do dění v třídním kolektivu. Uvedeným odpovědím byla přiřazena hodnota v rozmezí 1 až 5 (dle pořadí výroků uvedeného v předchozí větě). Platí tedy, že vyšší hodnota ukazatele značí menší zapojení žáka do dění ve třídě, resp. tím více je vyloučen z dění ve třídě. Pearsonovy korelační koeficienty mezi individuálními charakteristikami žáka a jeho subjektivně vnímaným zapojením do dění v třídním kolektivu zobrazuje tabulka 27.

**Tabulka 27: Korelace mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců, respektive tříd (ročník třídy a podíl žáků-cizinců ve třídě) a mírou zapojení žáka do dění ve třídě (Pearsonovy korelační koeficienty)**

Individuální charakteristiky žáků-cizinců, respektive tříd	Zapojení žáka do dění ve třídě Sebehodnocení
Rozumění ČJ	-0,135
Psaní ČJ	-0,175
Čtení ČJ	-0,126
Vyjadřování ČJ	-0,226
Index jazyka	-0,195
Subtest školních dovedností	-0,020
Délka pobytu	0,098
Dotazník sociální akceptace (DSA)	-0,434
Ročník	0,057
Podíl cizinců	-0,172

Poznámka: Tabulka uvádí Pearsonovy korelační koeficienty. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1% hladině, podtržené na 5% hladině a uvedené kurzívou na 10% hladině. N = 99. Zdroj: data z vlastního šetření.

Statisticky významná negativní korelace byla naměřená mezi hodnotami, které žáci získali v *Dotazníku sociální akceptace* (u tohoto dotazníku platí, že čím vyšší hodnota, tím žádanější jev, tj. vyšší míra sociální akceptace žáka v třídním kolektivu), a hodnotami přidělenými v rámci dotazníku B-3 na základě subjektivního posouzení zapojení do dění v třídním kolektivu (u tohoto dotazníku představují žádanější stav naopak hodnoty nižší). Vysoký záporný korelační koeficient mezi hodnotami těchto ukazatelů byl očekávaný, protože oba měří charakteristiky třídního kolektivu. Protože mají opačné škály, nalezený statistický vztah je negativní, věcně to ale znamená, že čím lépe jsou žáci-cizinci hodnoceni spolužáky, tím lépe hodnotí svoje zapojení do dění ve třídě. V tabulce 27 najdeme i další zajímavé korelace, a to, že míra zapojení žáků-cizinců do třídního kolektivu souvisí s úrovní jejich češtiny, protože bylo zjištěno, že žáci s vyšší deklarovanou úrovní řečových a školních dovedností hodnotí svoje zapojení do třídního kolektivu jako aktivnější.

Tabulka 27 ukazuje i korelace mezi charakteristikami školních tříd (ročníkem a podílem žáků-cizinců) a zapojením žáka do dění ve třídě (viz poslední dva řádky tabulky 27). Z tabulky vyplývá, že míra žákova vnímaného zapojení do dění ve třídě nesouvisí s ročníkem, ale se zvyšujícím se podílem žáků-cizinců ve třídě se zapojení žáků do dění ve třídě může lehce zvyšovat.



### 5.2.4.2. Faktory podmiňující zapojení žáků do dění ve školní třídě

Prostřednictvím následující regresní analýzy se budeme snažit primárně zjistit, zda přítomnost žáků-cizinců nějakým způsobem ovlivňuje zapojení (všech) žáků do dění ve školní třídě. Přítomnost žáků-cizinců ve třídě byla identifikována dvěma ukazateli – samotným *podílem žáků-cizinců ve třídě* a jejich příslušností k určité *národnostní skupině*. Jako kontrolní proměnné byly použity proměnné charakterizující pohlaví žáků, resp. ročník, do kterého spadají třídy. Vysvětlovanou proměnnou byla míra zapojení žáků do dění ve třídě (připomínáme, že zde s rostoucí hodnotou ukazatele je žák méně zapojen do dění ve třídě). Z naměřených hodnot vyplývá, že nejsou významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, nicméně starší žáci se cítí zapojení do třídního kolektivu více než mladší (viz zvyšující se absolutní hodnoty záporných standardních regresních koeficientů), což může souviset zejména s délkou, po kterou se žáci navzájem znají, případně i se zvýšeným zájmem o vztahy se spolužáky u starších dětí. Při kontrole vlivu výše zmíněných kontrolních proměnných platí, že podíl cizinců ve třídě statisticky významně ovlivňuje zapojení žáků do dění ve třídě, tedy vyšší podíl žáků-cizinců predikuje vyšší míru zapojení (všech) žáků do dění ve třídě. Naproti tomu vliv zastoupení jednotlivých národnostních skupin žáků-cizinců se statisticky významně neprojevuje.

**Tabulka 28: Vliv vybraných nezávisle proměnných na to, jak jsou žáci zapojení do dění ve školní třídě (lineární regrese, standardizované regresní koeficienty)**

Proměnná	Míra zapojení do dění ve třídě
Chlapec	-0,054
5. třída	-0,033
6. třída	-0,037
7. třída	-0,073
8. třída	-0,091
9. třída	-0,238
Podíl cizinců	-0,195
postkomunistické	0,022
východní a jihovýchodní Asie	0,059
ostatní	0,022
R <sup>2</sup> (%)	5,9

Referenční kategorie (tj. kategorie, vůči nimž jsou srovnávány další kategorie): dívka, 4. třída, české občanství. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1% a uvedené kurzívou na 10% hladině významnosti. Poslední řádek ukazuje, z jak velké části jsou sledované proměnné schopny vysvětlit rozptyl v celkových výsledcích. Zdroj: data z vlastního šetření.

### 5.2.5. Vnímaná kvalita vztahů v třídním kolektivu

V následující části textu se pokusíme zjistit, jak žáci v jednotlivých třídách sami hodnotí kvalitu třídního kolektivu. Data k této analýze jsme získali z odpovědí žáků ve třídě na čtvrtou otázku dotazníku B-3. Žáci byli vyzváni, aby odpověděli *ano/ne* na pětici výroků, jejichž znění uvádí tabulka 29. První dvě otázky se snaží identifikovat kvalitu vztahů v třídním kolektivu z pohle-

du jeho členů, zbylé tři zkoumají kvalitu vztahů prostřednictvím toho, jak se žák ve třídě cítí. Přitom kladná odpověď na první dvě otázky indikuje možný výskyt problémových situací ve třídě, ale zároveň kladnou odpovědí jedinec naznačuje, že ví o tom, že je ve třídě nejméně jeden žák nešťastný a někdo, komu nejméně občas ostatní ubližují, což do určité míry může mimo jiné vypovídat i o úrovni empatie daného žáka. Kladná odpověď na tři zbylé otázky indikuje situaci, kdy žák deklaruje, že se do školy přinejmenším občas těší, že většinou najde někoho, kdo mu pomůže, a že se problémy ve třídě většinou řeší v klidu. Tabulka 29 zobrazuje, kolik procent žáků dané skupiny odpovědělo na danou otázku kladně.

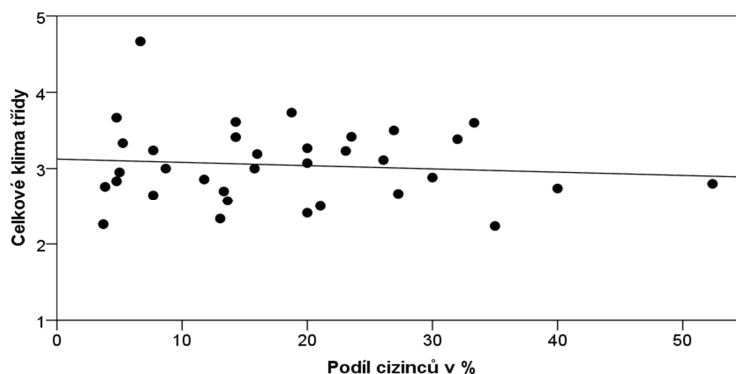
**Tabulka 29: Kvalita třídního kolektivu na základě hodnocení žáků, podle národnostních skupin – podíl kladných odpovědí v %**

B-3 – položky čtvrtého úkolu	české	postkomunistické	východní a jihovýchodní Asie	ostatní	všichni
Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	64,6	52,8	65,0	66,7	63,2
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	67,3	67,1	75,0	53,3	67,2
Stává se, že se do školy těším	78,2	83,3	70,0	66,7	78,2
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	89,9	90,4	100,0	100	90,5
Společné problémy řešíme většinou v klidu	61,5	61,6	55,0	80	61,8

Zdroj: data z vlastního šetření.

Z tabulky 29 vyplývá, že celkově jsou rozdíly mezi skupinami malé, dle testů nejsou ani v jednom případě statisticky významné. Nyní budeme při analýze postupovat podle doporučení autora dotazníku a za každou kladnou odpověď na výrok: *Stává se, že se do školy těším, Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem, Společné problémy řešíme většinou v klidu* (Braun, 1997) a každou zápornou odpověď na výrok: *Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný, Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují* (ibid.) započítáme žákovi jeden bod (viz výše). Tím dostaneme u každého žáka hodnotu v rozmezí 0 až 5, jež charakterizuje vnímání kvality vztahů v třídním kolektivu z pohledu daného jedince, přičemž vyšší hodnota značí lepší klima.

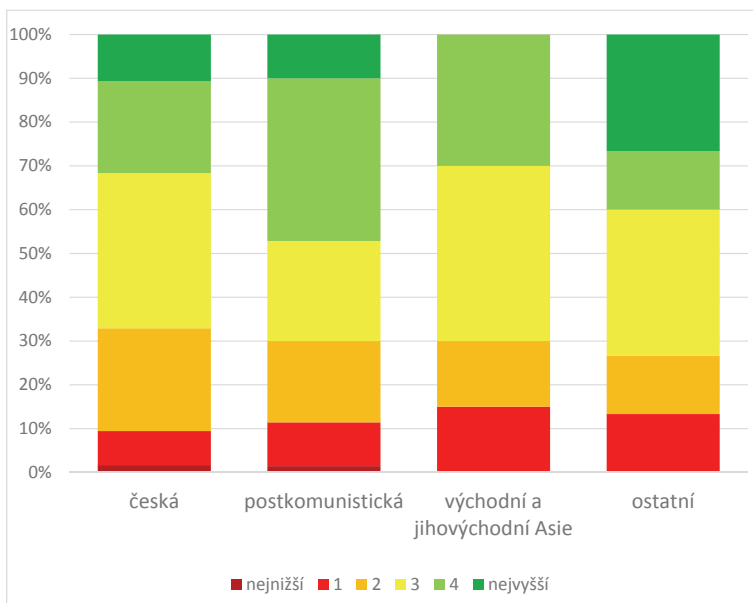
**Graf 13: Vnímaná kvalita vztahů ve školních třídách zapojených do výzkumu**



Zdroj: data z vlastního šetření.

Graf 13 dobře ilustruje skutečnost, že nelze identifikovat významné rozdíly mezi žáky udávanou kvalitou vztahů ve školní třídě a podílem žáků-cizinců ve třídě (viz i regresní křivka proložená v grafu, která je téměř vodorovná). Hodnoty třídních skóre se pohybují od hodnoty 2,2 (*třída 25*) po hodnotu 4,7 (*třída 21*). *Třída 21* byla již v kapitole 5.1.5.3. identifikována jako třída s nejobtížnějšími charakteristikami na základě výsledku dotazníku *Klima školní třídy* a na základě toho byla i podrobněji v této kapitole popsána. Graf 14 dále ukazuje, jak celkové klima třídy hodnotí jednotliví žáci v závislosti na jejich národnostní skupině; ani zde nejsou patrné zásadní rozdíly, což potvrdily i statistické testy.

**Graf 14: Hodnocení kvality vztahů ve třídě dle jednotlivých národnostních skupin**



Zdroj: data z vlastního šetření.

### 5.2.5.1. Faktory podmiňující vnímání kvality školní třídy žáky

V následující analýze se budeme snažit identifikovat vliv vybraných faktorů na to, jakým způsobem žák vnímá kvalitu školní třídy. Závisle proměnná je dichotomická, protože žáci byli v dotazníku vyzváni, aby na otázky charakterizující kvalitu školní třídy odpovídali buď *ano*, nebo *ne*, proto je nutné v tomto případě použít logistickou regresní analýzu. V tabulce uvedené poměry šancí udávají, kolikrát vzroste pravděpodobnost odpovědi *ano*, změní-li se hodnota nezávisle proměnné o jednotku a hodnoty ostatních nezávisle proměnných zůstanou stejné (Řeháková, 2000).

Z naměřených hodnot vyplývá, že odpovědi žáků na otázky ohledně jejich vnímání kvality školní třídy jsou významně ovlivněny některými nezávislými proměnnými. Chlapci (1. řádek tabulky 30) méně často uvádějí, že je ve třídě nejméně jeden žák, který je nešťastný, a že je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují. Naopak na zbylé tři otázky odpovídají chlapci častěji negativně. Rozdíly v odpovědích chlapců a dívek na první dva výroky tedy mohou být způsobeny odlišným vnímáním, tedy odlišnou mírou empatie. Na rozdíl od pohlaví dotázaných žáků se neprojeví rozdíly v odpovědích mezi žáky z různých národnostních skupin u této série položek jako nějak zásadní – východoasijsí žáci se do školy nicméně méně těší a žáci původem z postkomunistických zemí vzácněji odpovídali kladně na úvodní dvojici otázek.

**Tabulka 30: Vliv vybraných nezávisle proměnných na to, jak žák vnímá kvalitu školní třídy**

Proměnná	Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	Stává se, že se do školy těším	Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže	Společné problémy řešíme většinou v klidu
Chlapec	0,695	0,766	<b>0,356</b>	0,564	0,947
5. třída	1,253	1,270	<b>0,498</b>	1,320	0,763
6. třída	1,725	1,155	0,804	0,668	1,105
7. třída	0,862	<b>0,562</b>	1,313	1,207	1,254
8. třída	1,813	0,623	0,664	0,689	<b>0,476</b>
9. třída	1,252	<b>0,451</b>	1,150	0,897	0,565
podíl cizinců	1,004	1,001	1,012	0,994	0,992
postkomunistická	0,599	0,798	1,290	0,937	1,041
východní a jihovýchodní Asie	0,976	1,261	0,605	.	0,779
ostatní	1,253	0,442	0,525	.	2,330

Jednotlivé hodnoty uvádějí poměry šancí vypočtené logistickou regresní analýzou. Referenční kategorie (tj. kategorie, vůči nimž jsou srovnávány další kategorie): dívka, 4. třída, české občanství. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1%, podtržené na 5% a uvedené kurzívou na 10% hladině statistické významnosti. Zdroj: data z vlastního šetření.

### 5.2.5.2. Vztah mezi prožívanými pocity a podílem žáků-cizinců ve třídě

Nyní se pokusíme identifikovat, zda nějak souvisí podíl žáků-cizinců ve třídě s pocity prožívanými žáky (viz tabulka 31). V obou případech jde o ukazatele charakterizující celou třídu, přičemž vnímaná kvalita třídního kolektivu byla vypočtena jako průměrná hodnota tohoto ukazatele získaná od jednotlivých žáků ve třídě. Z tabulky vyplývá, že i když jsou téměř všechny korelační koeficienty kladné, jsou většinou blízké nule a nikdy nejsou statisticky významné (už kvůli malé velikosti souboru, tj. počtu tříd).

**Tabulka 31: Korelace mezi podílem žáků-cizinců ve třídě a vnímanou kvalitou třídního kolektivu**

	Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	Stává se, že se do školy těším	Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže	Společné problémy řešíme většinou v klidu
Podíl cizinců ve třídě	-0,025	0,180	0,122	0,060	0,029

Poznámka: Tabulka uvádí Spearmanovy korelační koeficienty. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1% hladině, podtržené na 5% hladině a uvedené kurzívou na 10% hladině. Zdroj: data z vlastního šetření.

### 5.2.6. Pocity prožívané ve školní třídě dle národnostních skupin

Nyní budeme analyzovat odpovědi žáků o pocitech prožívaných ve třídě podle jednotlivých národnostních skupin. V rámci 6. úkolu dotazníku B-3 byli žáci vyzváni, aby na sedmistupňové škále pěti bipolárních dvojic: *pocit bezpečí/ohrožení*, *pocit přátelství/nepřátelství*, *atmosféra spolupráce/lhostejnosti*, *pocit důvěry/nedůvěry*, *tolerance/netolerance* zvolili hodnotu čísla, které nejvíc odpovídá pocitům, které žák ve třídě prožívá, přitom 1 představovala nejvíce pozitivní pocit, 7 nejvíce negativní pocit (Braun, 1997).

#### 5.2.6.1. Prožívání pocitů ve školní třídě – rozdíly podle národnostních skupin

Skóre souhrnně charakterizující intenzitu prožívaných kladných či záporných pocitů žáků patřících do jednotlivých národnostních skupin jsme vypočítali jako průměr skóre za jednotlivé žáky (viz tabulka 32). Z tabulky je patrné, že žáci v průměru volili spíše nižší hodnoty na škále, které představují prožívání spíše kladných pocitů, což je pozitivní zjištění. Nejvíce pozitivní hodnocení bylo identifikováno u pocitu přátelství, naopak nejméně u pocitu tolerance. Zároveň z tabulky 32 vyplývá, že byly zaznamenány určité rozdíly ve výpovědích žáků jednotlivých národnostních skupin. Nejméně pozitivní pocity v našem souboru prožívali žáci původem z východní a jihovýchodní Asie, statisticky významné rozdíly byly identifikovány u tří položek: *pocit bezpečí/ohrožení*, *pocit přátelství/nepřátelství* a *tolerance/netolerance*, přičemž vysoká byla i velikost těchto rozdílů (cca 0,7 bodu). Naopak nejpozitivněji hodnotili pocity prožívané ve školní třídě žáci původem z postkomunistických zemí. Jimi deklarované prožívané pocity byly u některých výroků dokonce pozitivnější než pocity českých žáků, přičemž u *pocitu tolerance* byl identifikovaný rozdíl (0,41) statisticky významný.

**Tabulka 32: Prožívané pocity ve školní třídě (průměrná skóre na škále 1-7 podle sledovaných národnostních skupin)**

Prožívané pocity	české	postkomunistické	asijské	ostatní
Pocit bezpečí/ohrožení	2,36	2,64	3,05	2,53
Pocit přátelství/nepřátelství	2,26	2,31	3,00	2,73
Atmosféra spolupráce/lhostejnosti	3,07	2,89	3,25	2,93
Pocit důvěry/nedůvěry	2,99	3,07	3,35	2,67
Tolerance/netolerance	3,07	2,66	3,70	3,00

Poznámka: Tabulka zobrazuje průměrná skóre za jednotlivé národnostní skupiny. Zdroj: data z vlastního šetření.

Nyní nás bude specificky zajímat, jak velký podíl žáků sledovaných skupin deklaroval negativní prožívané pocity, tedy u jednotlivých položek volil hodnoty 5 až 7. Hodnoty za jednotlivé skupiny zobrazuje tabulka 33.

**Tabulka 33: Podíl žáků v procentech, kteří odpovídali na dané otázky negativně, volili hodnoty 5-7**

Prožívané pocity	české	postkomunistické	asijské	ostatní	celkem
Pocit bezpečí/ohrožení	8,0	13,6	15,0	6,7	8,9
Pocit přátelství/nepřátelství	8,0	5,5	15,0	13,4	8,1
Atmosféra spolupráce/ lhostejnosti	15,7	15,0	25,0	20,0	16,0
Pocit důvěry/nedůvěry	16,0	17,6	25,0	13,4	16,6
Tolerance/netolerance	18,5	10,9	35,0	13,4	18,0

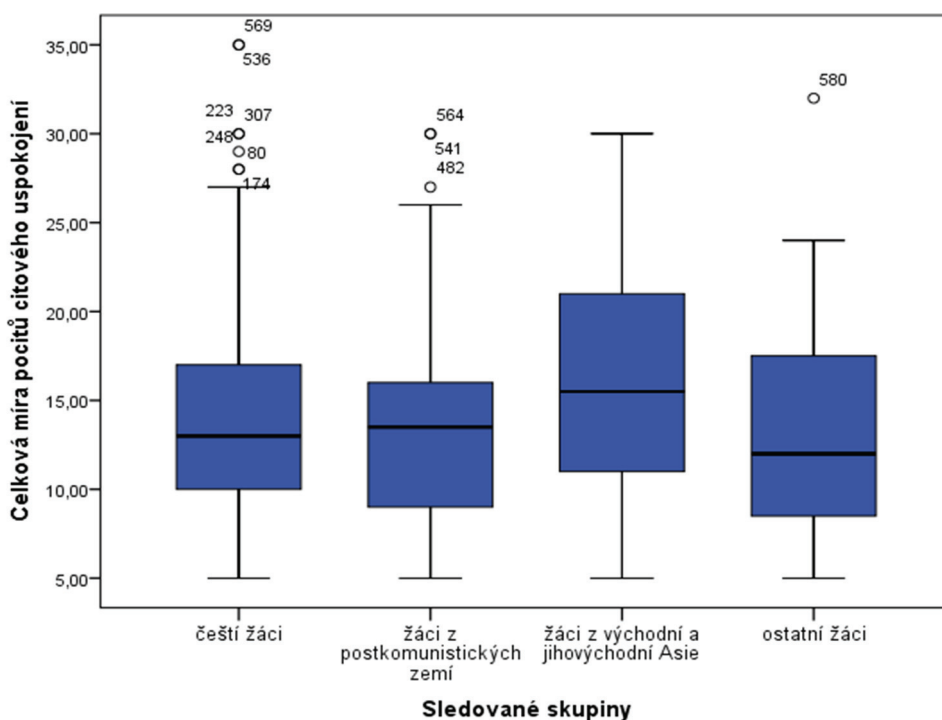
Poznámka: Tabulka zobrazuje průměrná skóre za jednotlivé národnostní skupiny. Zdroj: data z vlastního šetření.

Z tabulky vyplývá, že žáci původem z východní a jihovýchodní Asie vykazují ze sledovaných skupin nejproblematictější charakteristiky, je mezi nimi nejvyšší podíl těch, kteří deklarují prožívání negativních pocitů. Plných 15 % žáků této skupiny prožívá ve třídě pocit ohrožení a nepřátelství, to je téměř dvojnásobek oproti českým žákům. Čtvrtina žáků této skupiny se potýká s lhostejností a nedůvěrou a více než třetina žáků ve třídě pocituje netoleranci. Otázkou je, zda v tomto směru může určitou roli hrát i jejich pravděpodobně na první pohled viditelná etnická odlišnost. Naopak žáci z ostatních sledovaných skupin žáků-cizinců se v této oblasti příliš nelišili vzájemně ani od sebe, ani od svých českých spolužáků. Zajímavým zjištěním je, že žáci-cizinci (mimo skupinu žáků původem z východní a jihovýchodní Asie) pociťovali ve třídě větší míru tolerance než čeští žáci.

### 5.2.6.2. Celková míra pocitu emocionálního uspokojení žáků ve třídě – podle národnostních skupin

Kromě míry prožívání pocitu bezpečí, přátelství, spolupráce, důvěry či tolerance žákem můžeme ze získaných dat vyčíst i celkovou míru pocitu emocionálního uspokojení žáka v třídním kolektivu, kterou získáme sečtením hodnoty za všech sedm výše uvedených ukazatelů. Tímto způsobem může respondent získat v součtu 5 až 35 bodů, přičemž hodnoty 5–12 naznačují prožívání příjemných pocitů ve třídním kolektivu, hodnoty 13–20 naznačují spíše prožívání příjemných pocitů, hodnoty 21–27 indikují spíše prožívání nepříjemných pocitů, zatímco hodnoty 28–35 vyjadřují prožívání nepříjemných pocitů v třídním kolektivu (Braun, 1997). Graf 15 zobrazuje prostřednictvím krabicových grafů celkovou míru pocitů emocionálního uspokojení žáků dle sledovaných národnostních skupin.

Graf 15: Celková míra pocitu citového uspokojení žáků – podle národnostních skupin



Zdroj: data z vlastního šetření. Přitom platí, že vyšší hodnota ukazatele značí nižší míru citového uspokojení.

Z dat je patrné, že se u všech skupin 75 % žáků nachází v rozmezí do 22 bodů, což je pozitivní zjištění, protože hodnoty do 20 bodů podle autora dotazníku naznačují prožívání příjemných a spíše příjemných pocitů v třídním kolektivu, přičemž relativně nejlepší charakteristiky prožívaných pocitů v třídním kolektivu vykazují žáci-cizinci původem z ostatních zemí. U této skupiny je identifikován pouze jeden žák s výrazně odlišným hodnocením pocitů ve třídě, který se nachází pod kódovým označením 580 a pochází z Pákistánu, další tři nalezneme u post-

komunistických zemí a zbylí žáci s velmi negativním hodnocením jsou českého původu. Jen u některých z těchto žáků však pozorujeme, že by byli výrazně negativněji hodnoceni svými spolužáky, obecně je těžké nalézt u všech těchto žáků nějakého společného jmenovatele.

Skupinou, která v tomto ohledu vykazuje nejhorší charakteristiky, jsou žáci původem z východní a jihovýchodní Asie. Prostředních 50 % hodnot ukazatele, pomocí nichž jsme hodnotili jejich pocity ve třídě, se nachází v rozmezí 12 až 22 bodů, což značí, že tito žáci mohou ve školní třídě prožívat o něco horší pocity než žáci z ostatních skupin. Rozdíly mezi jednotlivými skupinami jsou nicméně statisticky významné na 5% hladině významnosti pouze v jediném případě, a to mezi skupinou českých žáků a skupinou žáků původem z východní a jihovýchodní Asie. Nebyl sice identifikován žádný žák s odlehlou hodnotou, nicméně to je dáno spíše tím, že jsou pocity žáků této skupiny horší, a tak hodnoty, které by u jiných skupin byly odlehlé, zde ještě spadají do „hlavní“ části grafu.

### 5.2.6.3. Vztah mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců, vybranými charakteristikami tříd a pocity, které prožívají ve třídě

Stejně jako v předchozích případech budeme dále analyzovat, jakým způsobem korelují individuální charakteristiky jednotlivých žáků-cizinců s pocity, které ve třídě prožívají. K tomuto účelu použijeme *Pearsonovy korelační koeficienty* (viz tabulka 34). Protože u škály používané pro hodnocení pocitů značilo vysoké skóre ukazatele negativní pocity, pojmenovali jsme sloupce v tabulce označením pocitů, které jsou na negativním konci dichotomicky definované škály.

**Tabulka 34: Korelace mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců a jimi prožívanými pocity**

Individuální charakteristiky žáků-cizinců	Pocit ohrožení	Pocit nepřátelství	Atmosféra lhostejnosti	Pocit nedůvěry	Netolerance
Rozumění ČJ	-0,169	-0,124	-0,034	-0,156	-0,113
Psaní ČJ	-0,106	-0,114	-0,020	-0,111	0,005
Čtení ČJ	-0,126	-0,169	-0,157	-0,101	0,003
Vyjadřování ČJ	-0,116	<b>-0,284</b>	-0,208	-0,167	-0,109
Index jazyka	-0,160	-0,231	-0,130	-0,124	-0,014
Subtest školních dovedností	<b>-0,236</b>	-0,087	-0,002	-0,152	-0,049
Délka pobytu	-0,032	-0,006	0,007	-0,011	0,121
DSA	<b>-0,235</b>	<b>-0,430</b>	<b>-0,394</b>	<b>-0,318</b>	<b>-0,309</b>
Ročník	-0,158	0,023	0,026	0,081	0,078
Podíl cizinců	<b>0,265</b>	0,035	0,133	0,018	0,023

Poznámka: Tabulka uvádí Pearsonovy korelační koeficienty. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1% hladině významnosti, podtržené na 5% a uvedené kurzívou na 10% hladině. DSA značí Dotazník sociální akceptace. Zdroj: data z vlastního šetření.



Z tabulky 34 vyplývá, že deklarovaná úroveň řečových dovedností téměř ve všech případech negativně koreluje s prožívanými negativními pocity, leč vztah je téměř vždy slabý. Nicméně je zřejmé, že čím hůře žák subjektivně hodnotí svoje řečové dovednosti, tím je větší pravděpodobnost, že pocity, které ve třídě prožívá, budou negativní. Nejsilnější negativní vztah byl nalezen mezi schopnostmi vyjadřovat se česky i celkovým indexem jazyka a prožívaným pocitem nepřátelství. Tato závislost je očekávaná a potvrzuje předpoklad, že pro navázání a pocítování přátelských vztahů je potřeba, aby byl žák přesvědčen o tom, že jazyk už na určité úrovni ovládá a subjektivně vnímá, že se dokáže česky vyjadřovat. Přitom schopnost vyjadřovat se česky koreluje na 5% hladině statistické významnosti i s prožívanými pocity spolupráce či lhostejnosti. I tento výsledek koresponduje s očekáváním, protože subjektivně vnímaná omezená schopnost komunikace může žáky vést do určité izolace od spolužáků a tím k prožívání pocitu lhostejnosti.

Další zaznamenaná korelace byla nalezena mezi úrovní deklarovaných školních dovedností žáků a jimi prožívanými pocity ohrožení (respektive bezpečí). I tento vztah je očekávaný a vychází z logických předpokladů, že žáci s deklarovanou vyšší úrovní akademických dovedností se mohou cítit ve třídě akademicky bezpečněji, tedy se méně obávají akademických neúspěchů, méně je bude trápit pocit ohrožení z toho, že nezvládnou to, co se od nich očekává. Nejsilnější korelace byla nalezena mezi prožívanými pocity žáků ve třídě a výsledky získanými v *Dotazníku sociální akceptace*, který měří prostřednictvím sebeuposouzení míru vnímané akceptace žáka třídou. Jasně se prokázalo, že žáci, kteří se cítí třídou akceptováni, zažívají ve třídě významně méně často negativní pocity. Lze tedy deklarovat, že metody, které jsme zvolili, navzájem potvrzují výsledky, ke kterým jsme díky nim dospěli.

Zajímavým zjištěním je skutečnost, že pocit ohrožení zažívají žáky-cizinci ve třídě významně souvisí nejen s individuální deklarovanou úrovní jejich školních dovedností, ale také s některými charakteristikami třídy, do které chodí žáci-cizinci. Především byla identifikována vysoká míra korelace (významná na 1% hladině statistické významnosti) mezi podílem žáků-cizinců ve třídě a prožívaným pocitem ohrožení. Zdá se, že pocit ohrožení daleko více zažívají ti ve třídách s velkým podílem spolužáků zahraničního původu než žáci-cizinci ve třídách, kde je jiných cizinců málo<sup>45</sup>. Pociť ohrožení žáků-cizinců ve třídě se naopak snižuje se vzrůstajícím ročníkem.

Pocity žáků-cizinců ve třídě mohou částečně souviset i s mírou jejich stigmatizace. Jsou-li stigmatizováni svými spolužáky, pociťují vyšší míru netolerance (5% hladina významnosti dle Mann-Whitneyho U-testu) i nedůvěry (10% hladina); naopak při stigmatizaci učitelí je situace opačná (statisticky významná na 5% hladině jen u pocitu nedůvěry).

#### 5.2.6.4. Faktory podmiňující pocity prožívané všemi žáky ve školní třídě

V následující části textu budeme testovat vliv vybraných faktorů (*pohlaví, ročník třídy, podíl žáků-cizinců ve třídě, národnostní skupina*) na to, jaké pocity ve třídě prožívají všichni žáci. Pro ověření vztahů byly opět použity regresní analýzy. Primárním cílem bude zjistit, jak ovlivňuje celkové klima ve třídě přítomnost cizinců, další nezávisle proměnné budou sloužit spíše jako kontrolní proměnné. Podíl žáků-cizinců ve třídě se ukázal jako velmi podstatný faktor ovlivňující pocity prožívané všemi žáky ve třídě (tabulka 35). Žáci ve třídách s vysokým podílem

<sup>45</sup> Za upozornění stojí skutečnost, že jsme tuto závislost neidentifikovali u dotazníku: Klima školní třídy autorů Mareše a Ježka (2012).

žáků-cizinců mívají silnější pocit ohrožení a nedůvěry a nepřátelství. Méně významný se jeví vliv přítomnosti sledovaných národnostních skupin, nicméně částečně bylo potvrzeno, co již naznačovaly předešlé stránky, tedy že žáci původem z východní a jihovýchodní Asie v průměru prožívají méně žádoucí pocity.

Z naměřených hodnot dále vyplývá, že vliv pohlaví dotazované(ho) na to, jaké pocity ve třídě prožívá, je zcela zanedbatelný. Silnější vliv na vnímané pocity má žákův ročník. Především žáci 5. tříd vykazují oproti žákům 4. tříd vyšší míru méně žádoucích pocitů, více pocítují ohrožení, lhostejnost, nedůvěru a netoleranci. V průběhu následujících ročníků se některé z prožívaných pocitů mění. Především žáci vyšších ročníků ve škole méně pocítují atmosféru lhostejnosti a netolerance. Naproti tomu dále roste pocit nedůvěry. Je pravděpodobné, že všechny tyto prožívané pocity do velké míry souvisejí s dynamikou vývoje třídního kolektivu.

**Tabulka 35: Faktory podmiňující prožívané pocity ve školní třídě**

Proměnná	Pocit ohrožení	Pocit nepřátelství	Atmosféra lhostejnosti	Pocit nedůvěry	Netolerance
chlapec	-0,033	-0,066	0,000	-0,004	0,026
5. třída	<b>0,132</b>	0,059	<b>0,230</b>	<b>0,166</b>	<b>0,140</b>
6. třída	0,003	0,041	<b>0,148</b>	<i>0,084</i>	0,059
7. třída	-0,024	<b>0,102</b>	0,072	<b>0,148</b>	0,047
8. třída	0,047	<b>0,112</b>	<b>0,218</b>	<b>0,220</b>	<b>0,121</b>
9. třída	-0,056	0,071	<b>0,177</b>	<b>0,230</b>	0,135
podíl cizinců	<b>0,144</b>	<b>0,110</b>	-0,012	<b>0,132</b>	-0,076
postkomunistická	0,000	-0,013	-0,029	-0,000	-0,056
východní a jihovýchodní Asie	<i>0,069</i>	<b>0,092</b>	0,028	0,041	<b>0,082</b>
ostatní	-0,002	0,056	0,022	-0,012	0,024
R <sup>2</sup> (%)	6,8	2,9	7,0	5,5	4,5

Referenční kategorie (tj. kategorie, vůči nimž jsou srovnávány další kategorie): dívka, 4. třída, české občanství. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1%, podtržené na 5% a uvedené kurzivou na 10% hladině statistické významnosti. Poslední řádek ukazuje, z jak velké části jsou sledované proměnné schopny vysvětlit rozptyl v celkových výsledcích. Zdroj: data z vlastního šetření.

### 5.2.6.5. Vztah mezi podílem žáků-cizinců ve třídě a prožívanými pocity

Pomocí Spearmanových korelačních koeficientů budeme měřit vzájemnou závislost mezi podílem žáků-cizinců ve třídě a prožívanými pocity žáků (viz tabulka 36) na úrovni celých tříd. Z tabulky vyplývá, že vyšší podíl žáků-cizinců ve třídě souvisí s vyšší mírou prožívaných pocitů ohrožení a nepřátelství, ale zároveň se zvyšuje i pocit tolerance. Vztah je středně silný, byť vzhledem k malé velikosti vzorku už za hranicí konvenčně používané statistické významnosti.

**Tabulka 36: Korelace mezi podílem žáků-cizinců ve třídě a prožívanými pocity**

Proměnná	Pocit ohrožení	Pocit nepřátelství	Atmosféra lhostejnosti	Pocit nedůvěry	Pocit netolerance
Podíl žáků-cizinců ve třídě	0,374	0,295	-0,088	0,163	-0,285

Poznámka: Tabulka uvádí Spearmanovy korelační koeficienty. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1% hladině, podtržené na 5% hladině a uvedené kurzívou na 10% hladině. Zdroj: data z vlastního šetření.

### 5.2.7. Shrnutí analýzy diagnostiky vztahů v třídním kolektivu

Jedním z dílčích cílů kapitoly *Diagnostika vztahů v třídním kolektivu* bylo zjistit, zda se liší atraktivita žáků-cizinců v třídním kolektivu od atraktivity českých žáků. Z výsledků analýz je patrná lehce vyšší obliba českých žáků oproti žákům-cizincům – čeští žáci byli častěji označováni za přátele a méně často jako ti, které by si spolužáci za přátele nezvolili. Navzdory tomuto obecnému zjištění bylo mezi zkoumanými žáky možné identifikovat i řadu žáků zahraničního původu, kteří se ve třídě těšili významné oblibě. Podrobnější analýzy ukázaly, že mezi oblíbené cizince patřili především žáci, které spolužáci považovali za *zábavné, vždy v centru dění a se všemi zadbře*. Zajímavým zjištěním byla také skutečnost, že oblíbení žáci nemuseli být ve všech směrech dokonalí, neboť některým z nich byly přisuzovány i určité negativní vlastnosti.

Vyšší oblību českých žáků potvrdily i další analýzy. Zatímco čeští žáci byli relativně vzácněji označováni za ty, které by si spolužáci za přátele nevybrali, žáci původem z postkomunistických zemí takto byli označováni nejčastěji a zároveň byli méně často spolužáky označováni za přátele. Specifické a opětovně méně žádoucí postavení bylo identifikováno i u skupiny žáků původem z východní a jihovýchodní Asie. Vůči této skupině sice spolužáci nevykazovali obecně negativní vztah (v souboru byli nejméně často označováni za jedince, které by si spolužáci za přátele nevybrali), ale zároveň byli relativně málo označováni jako přátelé, což by mohlo indikovat jejich určitou izolaci. I když vzhledem k velikosti sledovaných skupin v souboru a nenáhodnému charakteru výběru není možné tato zjištění jednoznačně statisticky prokázat a sledované rozdíly nejsou celkově nikterak velké, z dat je zřejmé, že čeští žáci vykazovali v souboru žádanější charakteristiky. Na druhou stranu nelze mluvit o nějakém systematickém znevýhodnění nějaké skupiny žáků-cizinců.

Podrobnější analýzy navíc přinesly další zajímavá zjištění. Především naznačily, že žáci-cizinci, kteří hodnotili svoji úroveň češtiny a školních dovedností hůře, byli svými spolužáky méně oblíbení. Nicméně toto zjištění má pouze indikativní povahu, protože nalezená souvislost byla slabá. Analýza dat nám také umožnila identifikovat potenciálně vyloučené žáky, které jsme si definovali jako žáky, které by si víc než 20 % spolužáků nevybralo za přátele. Nejvyšší podíl jsme jich našli ve skupině žáků původem z postkomunistických zemí, naopak nejnižší procento potenciálně vyloučených žáků bylo mezi českými žáky (pomineme-li početně zanedbatelnou skupinu žáků původem z ostatních zemí).

Zjišťovali jsme také, jaké vlastnosti jsou přisuzovány jednotlivým členům třídního kolektivu a zda lze v tomto ohledu sledovat nějaké odlišnosti mezi českými žáky a žáky-cizinci. Nejméně žádoucí vlastnosti byly přisuzovány žákům původem z postkomunistických zemí, zároveň bylo zjištěno, že žáci-cizinci s deklarovanou lepší úrovní češtiny byli častěji označováni za vždy v centru dění a spravedlivé. Naproti tomu žákům s deklarovanou horší úrovní zvládnutí

češtiny byla častěji přisuzována vlastnost *osamocený* a žákům s deklarovanými horšími školními dovednostmi vlastnost *nevděčný* a *nespolehlivý*. Vlastnost *nevděčný* byla ve vyšší míře přisuzována také žákům, kteří uváděli, že se setkali se stigmatizací. Kromě těchto rozdílů byly zjištěny také určité genderové rozdíly mezi žáky: dívky byly významně více spojovány s charakteristikami jako *spravedlivá*, *spolehlivá*, chlapci naopak s charakteristikami jako *zábovny* a *vždy v centru dění*.

Další sledovanou charakteristikou bylo zapojení žáků do třídního kolektivu na základě sebezpůsobení žáka. Navzdory určité izolovanosti žáků původem z východní a jihovýchodní Asie nejsou rozdíly mezi sledovanými skupinami statisticky významné a míra zapojení do třídního kolektivu spíše koreluje s udávanou úrovní češtiny než s tím, o jakou národnostní skupinu se jedná.

Z hlediska kvality třídního kolektivu bylo zjištěno, že existují významné rozdíly ve vnímání kvality vztahů v třídním kolektivu dle pohlaví, když se chlapci méně často domnívali, že je ve třídě někdo nešťastný, případně že je někomu ubližováno. Je otázkou, zda kritičtější hodnocení kvality vztahů ve třídě dívkami do jisté míry nesouvisí i se skutečností, že se dívky do školy méně těšily a méně často měly pocit, že se ve třídě většinou najde někdo, kdo jim pomůže, případně že třída řeší problémy společně a v klidu. Zatímco pohlaví dotázaných žáků hraje významnou roli ve vnímání kvality třídního kolektivu, vliv původu žáka není nijak zásadní.

Analýza prožívaných pocitů žáků ukázala, že v našem souboru obecně převládalo prožívání kladných pocitů nad pocity zápornými, přitom nejintenzivněji prožívaným kladným pocitem byl pocit přátelství. V datech lze ovšem najít i určitá specifika námi sledovaných skupin. Především nejméně žádoucí pocity a nejnižší míru celkového uspokojení ve třídě zažívali v průměru žáci původem z východní a jihovýchodní Asie, kteří se více než žáci zbylých sledovaných skupin potýkali s lhostejností spolužáků a s atmosférou nedůvěry a netolerance. Naproti tomu nejvíce pozitivně hodnotili pocity prožívané ve třídě žáci původem z postkomunistických zemí; u některých z ukazatelů, například pocitu tolerance, byly prožívané pocity deklarované touto skupinou v průměru dokonce žádanější a pozitivnější než pocity českých žáků, a to navzdory skutečnosti, že analýzy popisované výše indikovaly určité znaky nežádoucího postavení této skupiny v námi sledovaných školních třídách.

Dále bylo zjištěno, že úroveň češtiny žáků-cizinců kladně ovlivňuje to, jaké pocity žáci ve třídě prožívají. Tato zjištění jsou v souladu s očekáváním, že žáci, kteří deklarují nižší úroveň češtiny, budou ve třídě více ohroženi izolací a pocitem odcizení, protože pro ně bude náročnější navázat vztahy se svými spolužáky. Ukázalo se také, že pocity žáků-cizinců ve škole mohou do jisté míry souviset i s úrovní jejich školních dovedností. Ti, kteří lépe hodnotí úroveň svých školních dovedností, se ve třídě cítí bezpečněji, a naopak žáci s nižší úrovní školních dovedností prožívají větší pocit ohrožení.

### 5.3. Diagnostika sympatií a vlivu

V další kapitole budeme ověřovat, zda existují mezi žáky ze sledovaných národnostních skupin rozdíly v tom, jak spolužáci vnímají jejich vliv ve třídě a hodnotí sympatie k nim. K tomuto účelu jsme použili *Sociometrický ratingový dotazník* neboli *SO-RA-D*. Každý žák byl vyzván, aby na předpřipravený arch papíru napsal jména svých spolužáků a ohodnotil jejich vliv a sympatie a okomentoval je. Přitom žákům/žákyním bylo vysvětleno a sděleno, že za vlivného žáka má být pro potřeby tohoto dotazníku považován ten žák, jehož názory a chování se řídí ostatní neboli „ostatní na něj dají“, přitom nezáleží na tom, jestli je jeho vliv na spolužáky „dobrý“

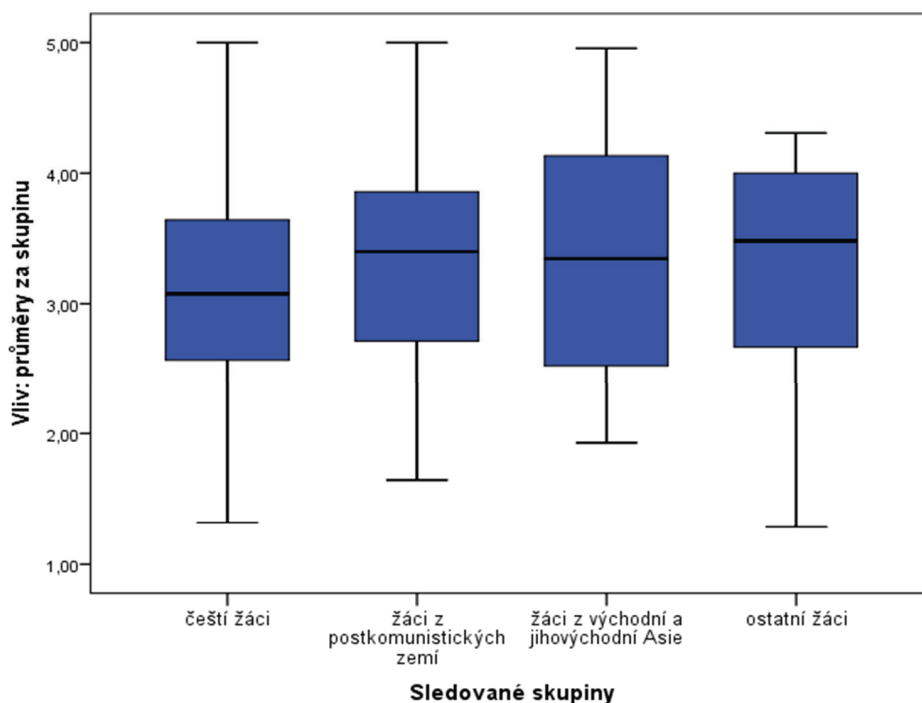
nebo „špatný“. Pro ilustraci bylo žákům doporučeno, aby si u každého spolužáka představili, jak jedná. K ohodnocení vlivu žákům sloužila pětistupňová škála: 1: *nejvlivnější žák třídy*, 2: *žák patří mezi několik nejvlivnějších*, 3: *žák má průměrný vliv, jako většina žáků*, 4: *žák má slabý vliv*, 5: *žák nemá žádný vliv*.

Obdobně bylo žákům doporučeno, aby za sympatického žáka označili žáka, který je jim příjemný, s kým se rádi stýkají a kamarádí. I v tomto případě žákům k ohodnocení sympatií jednotlivých žáků sloužila pětistupňová škála: 1: *velmi sympatický*, 2: *sympatický*, 3: *ani sympatický, ani nesympatický*, 4: *spíše nesympatický*, 5: *nesympatický*. Před vyplňováním dotazníku bylo žákům zdůrazněno, že žádná odpověď není špatná a každý člověk má rád trochu jiné lidi a nemá tedy smysl opisovat.

### 5.3.1. Vliv žáků ve školní třídě – podle jednotlivých národnostních skupin

V první fázi se zaměříme na diagnostiku vlivu. Jak již bylo uvedeno, každý žák třídy mohl v tomto ukazateli získat od každého ze svých spolužáků 1 až 5 bodů. Přitom platí, že hodnota 1 označuje nejvlivnějšího žáka, naopak hodnota 5 žáka, který nemá žádný vliv. Z těchto dat jsme vypočítali za každého žáka průměrnou hodnotu, která udává jeho *individuální průměrné skóre vlivu*. Graf 16 zobrazuje pomocí krabicových grafů průměrná skóre vlivu za jednotlivé žáky dle jejich národnostních skupin.

**Graf 16: Průměrná míra vlivu ve třídě podle národnostních skupin**

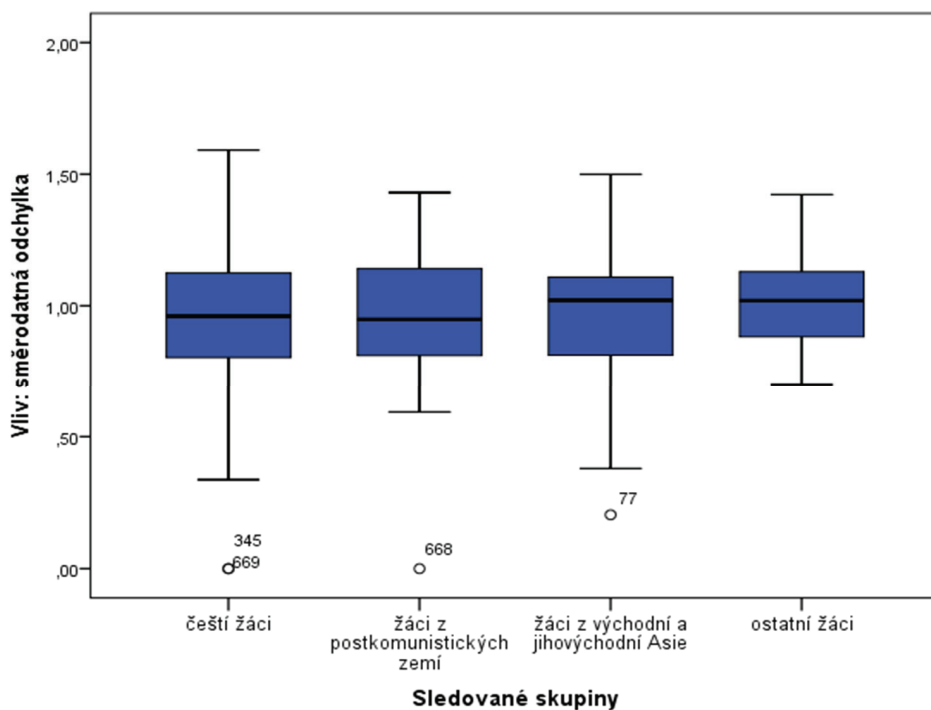


Zdroj: data z vlastního šetření.

Z grafu vyplývají určité rozdíly mezi příslušníky jednotlivých národnostních skupin v hodnocení jejich vlivu ve třídě, které statisticky potvrdila analýza rozptylu (rozdíly významné na 5% hladině významnosti). Nejvyššímu vlivu se těší čeští žáci, u nichž se středních 50 % hodnot nacházelo v rozmezí cca 2,5 až 3,5. Vliv žáků ostatních národnostních skupin je nižší a vzájemně srovnatelný, nicméně jen u žáků původem z východní a jihovýchodní Asie je rozdíl proti českým žákům statisticky významný. Výrazně větší variabilita hodnot u žáků této skupiny však ukazuje, že se nižší míra vlivu netýká zdaleka všech jejích představitelů a spadají sem i žáci s nadprůměrným vlivem.

Nyní se pokusíme prostřednictvím směrodatné odchylky odpovědi identifikovat, do jaké míry se respondenti *Sociometrického ratingového dotazníku* při hodnocení vlivu svých spolužáků shodovali, nebo naopak rozcházeli. Nízká hodnota směrodatné odchylky byla typická pro ty žáky, na jejichž hodnocení se jejich spolužáci shodovali (bez ohledu na to, jestli je hodnotili jako vlivné, nebo jako bez vlivu). Zajímalo nás, jestli se v tomto ohledu nějak liší hodnocení žáků z námi sledovaných různých národnostních skupin. Směrodatnou odchylku průměrných skóre vlivu zobrazuje graf 17, ve kterém vysoká hodnota koeficientu indikuje kontroverzně hodnocené žáky, tj. žáky, které relativně vysoký počet spolužáků označil za žáky s velkým vlivem a zároveň vysoký počet za žáka s malým vlivem. Z grafu je možno identifikovat, že významné rozdíly ve variabilitě hodnocení mezi sledovanými národnostními skupinami téměř neexistují; nepatrně zvýšené hodnoty tohoto ukazatele u žáků původem z východní a jihovýchodní Asie a ostatních zemí jsou dány spíše jen statistickým kolísáním.

**Graf 17: Směrodatná odchylka odpovědi na hodnocení vlivu spolužáků ve třídě**

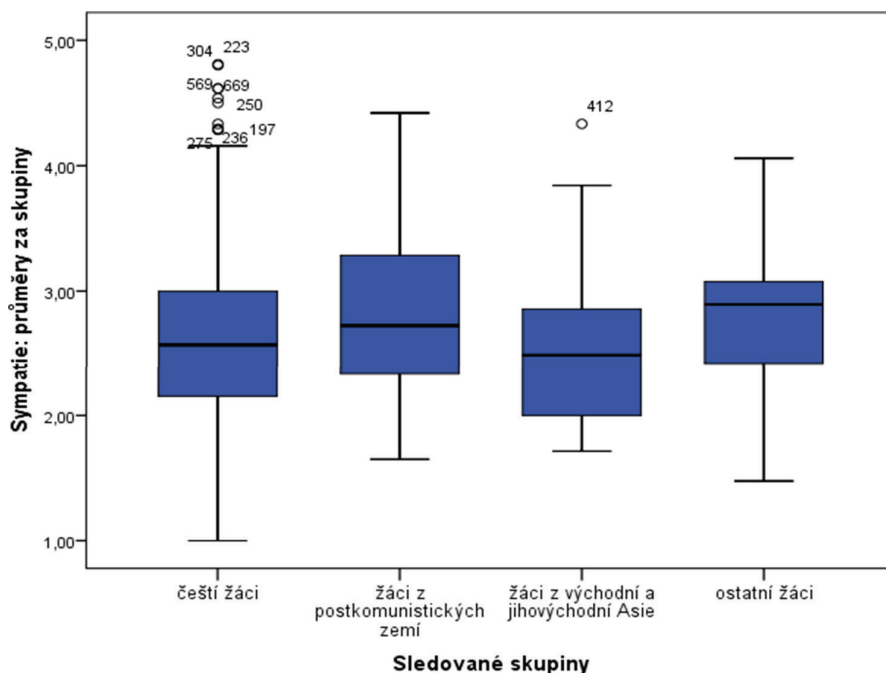


Zdroj: data z vlastního šetření.

### 5.3.2. Průměrné sympatie žáků ve školní třídě dle jednotlivých skupin

Obdobným způsobem jako vliv budeme též analyzovat, jakou míru sympatie mezi spolužáky si žáci získali. Žáci byli vyzváni, aby u každého spolužáka označili na pětistupňové škále, jak jim je sympatický. Přitom číslo 1 označuje velmi sympatického žáka a číslo 5 údajně nesympatického žáka. Průměrnou míru sympatie žáků jednotlivých sledovaných skupin zobrazuje graf 18.

Graf 18: Průměrná míra sympatií za jednotlivé národnostní skupiny



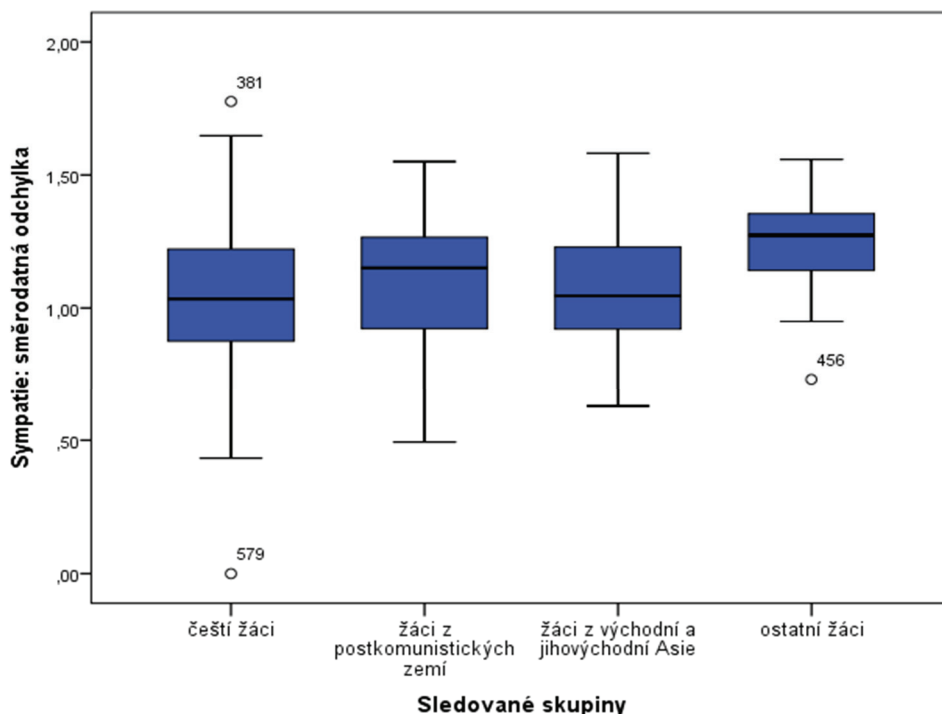
Zdroj: data z vlastního šetření.

Krabicové grafy uvedené v grafu 18 ukazují, že se míra přisuzované sympatie za jednotlivé skupiny mírně liší. Nejhorších hodnot dosahují žáci z ostatních a z postkomunistických zemí. Rozdíl v míře sympatií je oproti české populaci dokonce statisticky významný (na 5% hladině statistické významnosti). Naproti tomu žáci původem z východní a jihovýchodní Asie vykazují oproti ostatním skupinám cizinců, a dokonce i českým žákům vyšší míru sympatií, byť vzhledem k jejich nízkému počtu v souboru není tento rozdíl statisticky významný.

Opět se pokusíme pomocí směrodatné odchylky identifikovat, jak kontroverzně byli žáci sledovaných skupin hodnoceni svými spolužáky. Přitom za kontroverzně hodnoceného žáka byl považován ten žák, který byl svými spolužáky hodnocen velmi různě, tj. některými spolužáky byl považován za vysoce sympatického a zároveň jinými spolužáky za vysoce nesympatického (viz graf 19). Z grafu vyplývá, že u českých žáků a žáků původem z východní a jihovýchodní Asie jsme naměřili nejmenší směrodatnou odchylku ze všech námi sledovaných skupin (rozdíl oproti ostatním skupinám je dokonce statisticky významný na 1% hladině statistické významnosti). Z toho vyplývá, že žáci těchto dvou skupin jsou svými spolužáky hodnoceni nejméně kontroverzně, na jejich hodnocení panuje největší shoda. Naproti tomu hodnoty směrodatných

odchylek u hodnocení žáků původem z postkomunistických zemí a ostatních zemí jsou vyšší, což svědčí o tom, že jsou svými spolužáky žáci těchto skupin vnímáni kontroverzněji.

**Graf 19: Směrodatná odchylka odpovědí na hodnocení sympatií spolužáků ve třídě**



Zdroj: data z vlastního šetření.

### 5.3.2.1. Vztah mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců a přisuzovaným vlivem a sympatiemi

Prostřednictvím následující analýzy se pokusíme odhalit, zda existuje vztah mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců<sup>46</sup> a jim spolužáky přisuzovaným vlivem a sympatiemi. K tomuto účelu opět použijeme *korelační analýzu* (viz tabulka 37) a *t-test*.

**Tabulka 37: Korelace mezi individuálními charakteristikami žáků-cizinců a jim přisuzovaným vlivem a sympatiemi**

Individuální charakteristiky žáků-cizinců	Vliv		Sympatie	
	Průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka
Rozumění ČJ	<b>-0,318</b>	0,223	-0,238	0,176

<sup>46</sup> To je sebehodnocení jejich vlastních řečových a školních dovedností, délka pobytu v Česku, pocit stigmatizace ze strany žáků a učitelů a výsledné skóre v dotazníku sociální akceptace.



Psaní ČJ	-0,422	0,168	-0,210	0,103
Čtení ČJ	<b>-0,314</b>	0,086	-0,145	0,172
Vyjadřování ČJ	-0,212	0,051	-0,086	-0,002
Index jazyka	<b>-0,390</b>	0,207	-0,213	0,202
Subtest školních dovedností	-0,283	0,101	<b>-0,280</b>	-0,059
Délka pobytu	<b>-0,329</b>	0,084	-0,238	0,062
DSA	<b>-0,328</b>	-0,129	<b>-0,380</b>	-0,183
Ročník	0,208	<b>-0,423</b>	-0,028	<b>-0,456</b>
Podíl cizinců	-0,221	0,208	-0,088	<b>0,281</b>

Poznámka: Tabulka uvádí Pearsonovy korelační koeficienty. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1% hladině, podtržené na 5% hladině a uvedené kurzívou na 10% hladině. DSA značí Dotazník sociální akceptace. Zdroj: data z vlastního šetření.

Z tabulky 37 vyplývá, že existuje velmi silná závislost mezi žákem udávanou úrovní řečových dovedností a tím, jak je spolužáký hodnocen jeho vliv a sympatií. Přitom korelační koeficienty mají v tabulce negativní znaménka, což značí, že žákům-cizincům s lepší úrovní češtiny je jejich spolužáký přisuzována vyšší míra vlivu ve třídě i větší sympatie (připomeňme, že nižší hodnota ukazatele značí vyšší míru vlivu a sympatií). Silnější vztah byl nalezen mezi úrovní řečových dovedností a vlivem než sympatiemi. Žáci, kteří nehodnotí dobře svoji úroveň češtiny, tedy mohou mít značné problémy se ve třídě prosadit. Obdobně logicky se jeví závislost mezi úrovní češtiny a mírou přisuzovaných sympatií, i když oproti míře vlivu je tato závislost o trochu slabší. Lze předpokládat, že zatímco pro prosazení vlivu jsou jazykové dovednosti téměř nutností, pro získání sympatií to již nemusí být vždy bezpodmínečně nutná podmínka. Sympatie sice žák může získat i prostřednictvím jiných nástrojů, především neverbální komunikací a podobně. Nicméně předpokládáme, že znalost jazyka a kulturního prostředí získání sympatií minimálně do jisté míry může napomáhat.

Středně vysoká korelace byla naměřena také mezi úrovní školních dovedností žáků-cizinců a jim přisuzovaným vlivem, resp. sympatiemi. Ve třídě, kde by byli výlučně čeští žáci, by se v tomto případě mohlo jednat o žádoucí souvislost: s rostoucí úrovní školních dovedností žáka by se zvyšoval i jeho vliv ve třídě a rostly by sympatie k němu. U žáků-cizinců se dají ovšem minimálně v počáteční fázi jejich integrace do třídního kolektivu očekávat nejrůznější problémy při zvládnání školních dovedností (nedostatečná úroveň jazykových dovedností, odlišnosti v kurikulech zdrojové a cílové země, kulturní odlišnosti apod.). Skutečnost, že úroveň školních dovedností ovlivňuje sympatie k žákovi a jeho vliv ve třídě, v případě žáků-cizinců komplikuje jeho začleňování do třídního kolektivu, a to minimálně v počátečních fázích jeho integrace (viz například Kabancová, Machovcová, 2018).

Pozitivním zjištěním je, že s rostoucí dobou pobytu v Česku se vliv i sympatie žáků-cizinců ve třídě zvyšují. Tato závislost je v obou případech statisticky významná na 1% hladině významnosti a zřejmě souvisí s postupným začleňováním se do české společnosti. Naopak negativním (ač očekávaným) zjištěním je skutečnost, že žáci, kteří deklarovali, že se ve třídě setkali se stigmatizací ze strany svých spolužáků, mají ve třídě menší vliv i nižší sympatie (hodnoty vlivu a sympatií takovýchto žáků nižší o 0,46 resp. o 0,47 bodu, přičemž rozdíly jsou statisticky významné na 1% hladině významnosti), kdežto stigmatizace ze strany učitelů roli

nehraje. Velmi vysoká míra korelace byla také nalezena mezi hodnotou získanou v *Dotazníku sociální akceptace* a mírou vlivu a sympatií. Toto zjištění je opět možno považovat za očekávané – žáci-cizinci realisticky hodnotí svoje postavení ve třídě.

Kromě výše zmíněných individuálních charakteristik žáků-cizinců byla zjišťována i korelace mezi třídními charakteristikami (ročníkem žáka a podílem žáků-cizinců ve třídě). Bylo zjištěno, že vliv a sympatie žáků-cizinců rostou, je-li ve třídě cizinců více, nicméně tyto závislosti nejsou statisticky významné. Statisticky významný se neprokázal ani vliv ročníku na vliv a sympatie. Nicméně u těchto třídních charakteristik byly identifikovány vysoké hodnoty koeficientů směrodatných odchylek, což ukazuje, že starší žáci se daleko více shodují na hodnocení svých spolužáků než žáci mladší. Pravděpodobně to bude dáno skutečností, že žáci vyšších ročníků se znají delší dobu, a tak měli možnost lépe poznat charakteristiky svých spolužáků, případně se za delší dobu spíše vyprofilovali jasní lídři třídy. Žáci staršího školního věku se také více zaměřují na své spolužáky a poznávání toho, jaký kdo je. Jejich hodnocení tak není tak náhodné a intuitivní jako u dětí mladšího školního věku, ve svém konečném důsledku tak může být přesnější a obecněji sdílené. Skutečnost, že věk hraje roli ve vztazích s významnými druhými (rodiči, učiteli, spolužáky a partnery), dokazuje například studie Shulmana a Scharf (2000).

### 5.3.2.2. Faktory podmiňující přisuzovaný vliv a sympatie

Stejně jako v předchozích kapitolách i zde budeme poznatky analyzovat za pomoci lineární regrese, přičemž znovu je potřeba připomenout, že obě tyto vysvětlované proměnné byly konstruovány tak, že s rostoucí hodnotou ukazatele je míra vlivu a sympatií žáka ve třídě nižší a že tedy záporný regresní koeficient značí kladný vztah.

Z naměřených hodnot (tabulka 38) vyplývá, že nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, pokud jde o míru jejich vlivu ve třídě, avšak dívky v našem souboru jsou spolužákům o trochu sympatičtější než chlapci. Dalším zjištěním je, že průměrné hodnoty vlivu a sympatií nezávisí na ročnících žáků. U žáků ve vyšších ročnících se ovšem snižují hodnoty regresních koeficientů vysvětlující hodnoty směrodatných odchylek vlivu a sympatií, které ukazují, nakolik kontroverzně jsou žáci svými spolužáky hodnoceni. To potvrzuje zjištění učiněná na konci předešlé podkapitoly.

**Tabulka 38: Faktory podmiňující přisuzovaný vliv a sympatie**

Proměnná	Vliv		Sympatie	
	Průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka
Chlapec	-0,003	-0,067	<b>0,132</b>	-0,009
5. třída	-0,005	-0,048	0,098	-0,045
6. třída	0,027	-0,020	0,031	-0,097
7. třída	-0,065	<b>-0,309</b>	-0,040	<b>-0,311</b>
8. třída	-0,003	<b>-0,237</b>	0,001	-0,092
9. třída	0,035	<b>-0,535</b>	-0,050	<b>-0,342</b>
Podíl cizinců	<b>-0,195</b>	<b>-0,113</b>	<b>-0,174</b>	0,018
Postkomunistická	<b>0,143</b>	-0,014	<b>0,130</b>	0,064

Východní a jihovýchodní Asie	0,074	-0,019	-0,022	-0,008
Ostatní	0,061	-0,006	0,050	0,080
R <sup>2</sup> (%)	4,7	24,3	5,9	16,2

Referenční kategorie (tj. kategorie, vůči nimž jsou srovnávány další kategorie): dívka, 4. třída, české občanství. Tučně označené koeficienty jsou statisticky významné na 1%, podtržené na 5% a uvedené kurzívou na 10% hladině statistické významnosti. Poslední řádek ukazuje, z jak velké části jsou sledované proměnné schopny vysvětlit rozptyl v celkových výsledcích. Pro analýzu byla použita lineární regrese, standardizované regresní koeficienty. Zdroj: data z vlastního šetření.

Jak je z tabulky 38 dále patrné, národnostní skupina hraje v námi sledovaných vztazích poměrně velkou roli. Především se potvrdilo, že žáci původem z postkomunistických zemí jsou hodnoceni svými spolužáky o málo hůře, a to v obou sledovaných ukazatelích. Nepatrně nižší vliv mají oproti českým žákům také žáci původem z východní a jihovýchodní Asie. Na druhou stranu však platí, že ve třídách, kde je vysoký podíl cizinců, žáci dávali svým spolužákům (českým i zahraničním) obecně výrazně lepší průměrná hodnocení, a to jak pokud jde o hodnocení jejich míry vlivu, tak i míry sympatií.

### 5.3.3. Shrnutí analýzy sympatií a vlivu

Analýza vlivu a sympatií žáků námi sledovaných školních tříd ukázala, že nejvyššímu vlivu se v našem souboru těšili čeští žáci, zatímco mezi jednotlivými skupinami cizinců byly hodnoty srovnatelné. Naproti tomu míra sympatií se za jednotlivé skupiny lišila poněkud více, přičemž za nejméně sympatické byli svými spolužáky považováni žáci původem z postkomunistických a ostatních zemí.

Dalším důležitým zjištěním bylo odhalení silné závislosti mezi žákem udávanou úrovní řečových dovedností a tím, jak spolužáci hodnotili jeho vliv a sympatie. Není nijak překvapivé, že bez určité úrovně jazykových dovedností téměř není možné získat vliv, ale ukázalo se, že i pro získání sympatií jsou jazykové dovednosti vítaným nástrojem, ačkoliv za určitých podmínek nemusí být nutností, protože je zřejmé, že jedinec může získat sympatie spolužáků také pomocí jiných komunikačních nástrojů především neverbální povahy, i když i v případě neverbální komunikace mohou hrát významnou roli různě kulturně podmíněné zvyklosti. Vysoká korelace byla nalezena také mezi úrovní deklarovaných školních dovedností jednotlivých žáků a jim spolužáky přisuzovaným vlivem, resp. sympatiemi. I když je za běžných okolností pozitivní korelace mezi úrovní školních dovedností a vlivem a sympatiemi pozitivním jevem, protože ukazuje na to, že žáci s dobrými výsledky mají ve škole vliv i sympatie spolužáků a mohou se pro ostatní žáky stát motivací, může to být někdy i problém. V případě žáků-cizinců lze totiž očekávat, že mohou mít minimálně v prvních obdobích po příjezdu do hostitelské země určité potíže se zvládnutím školních dovedností. Skutečnost, že deklarovaná úroveň školních dovedností ovlivňuje sympatie k žákovi a jeho vliv ve třídě, tak může u žáků-cizinců komplikovat jejich začleňování do třídního kolektivu. Zároveň bylo zjištěno, že s rostoucí dobou pobytu žáků-cizinců v Česku se jejich vliv i sympatie ve třídě postupně zvyšují a ze snížených hodnot stoupají k třídnímu průměru. Naopak negativním zjištěním je skutečnost, že žákům, kteří deklarovali, že se ve třídě setkali se stigmatizací ze strany svých spolužáků či učitelů, jsou ve třídě přisuzovány menší vliv i nižší sympatie.

## 5.4. Závěrečná diskuse

Vzdělání je pro žáky-cizince důležitým prvkem jejich integrace do hostitelské společnosti. Výsledky jejich vzdělávání do značné míry ovlivňuje pocítovaná úroveň jejich sounáležitosti se školním vzdělávacím prostředím. Data PISA z let 2003 a 2012 ukazují, že se jednotlivé země v tomto ohledu významně odlišují (OECD, 2015). Zatímco v některých zemích (viz například Španělsko, Finsko, Řecko apod.) pocítuje více než 80 % imigrantů sounáležitost se svojí školní třídou, respektive cítí, že do třídy patří, výsledky České republiky jsou v tomto ohledu do značné míry alarmující, hluboko pod průměrem zemí OECD (ibid.). Tuto sounáležitost deklarovalo pouze o něco více než 60 % žáků zahraničního původu<sup>47</sup>. Otázkou je důvod těchto znepokojivých výsledků. Jak vypadá psychosociální klima školních tříd, ve kterých studují cizinci, jaké vztahy ve třídách panují? Z literatury víme, že klima školní třídy je velmi důležitou charakteristikou, která může ovlivnit úspěchy žáků ve škole, jejich zdraví i spokojenost se školou (viz například Holen a kol., 2012; Persson, Haraldsson, Hagquist, 2016; Persson, Svensson, 2017). Nicméně navzdory závažnosti dané problematiky máme stále relativně málo relevantních informací o tom, jak souvisí vnímaná kvalita klimatu školní třídy a vztahů, které v ní probíhají, s charakteristikami žáků dané třídy (ibid.). Cílem této publikace je přispět k porozumění těmto vztahům.

Zaměřili jsme se primárně na identifikaci vztahů mezi vnímanou kvalitou klimatu vybraných školních tříd a podílem a charakteristikami žáků-cizinců v daných třídách. K šetření byly vybrány třídy v osmi různých pražských a pardubických školách s vyšším podílem žáků-cizinců. Celkem byla shromážděna data o 36 třídách 4.-9. ročníků a detailnější informace o 723 žácích, kteří v těchto třídách studovali (kapitola 4). Pro identifikaci vnímané kvality klimatu školní třídy a vztahů uvnitř třídy byly zvoleny čtyři diagnostické instrumenty: *Dotazník sociální akceptace (DSA)* (autor Juhás, 1990), *Klima školní třídy* (autoři Mareš, Ježek, 2012), *Dotazník B-3* (autor Braun, 1997) a *Sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D* (autor Hrabal, 2005). Kromě dat získaných prostřednictvím těchto diagnostických instrumentů byla zjišťována další individuální data o žácích (počet let v Česku, sebeposouzení úrovně češtiny a školních dovedností apod.), která sloužila jako tzv. intervenující proměnné.

Jak již bylo výše uvedeno, hlavním cílem realizované souhrnné analýzy tříd bylo identifikovat odlišnosti, existují-li, (1) ve vnímání psychosociálního klimatu školní třídy českými žáky a žáky-cizinci, (2) v postavení žáků-cizinců a žáků cizinců v třídním kolektivu a (3) ve vlivu země (resp. regionu) původu žáků-cizinců na sledované charakteristiky psychosociálního klimatu školní třídy.

Kromě těchto základních výzkumných cílů jsme si stanovili několik výzkumných otázek:

### A. Lze identifikovat odlišnosti ve vnímání psychosociálního klimatu školní třídy českými žáky a žáky-cizinci? Pokud ano:

1. Ve kterých z vybraných charakteristik klimatu školní třídy byly identifikovány rozdíly?
2. Souvisí případné rozdíly ve vnímání klimatu školní třídy s vybranými individuálními charakteristikami žáků-cizinců (například jejich subjektivní úrovní češtiny, školních dovedností, počtem let strávených v Česku, stigmatizací žáka apod.)?
3. Závisí vnímání psychosociálního klimatu školní třídy na příslušnosti k určité národnostní skupině?

<sup>47</sup> Nicméně za povšimnutí stojí i skutečnost, že Česko nevykazuje žádoucí ukazatele sounáležitosti s třídou nejen u žáků zahraničního původu, ale také u českých žáků (OECD, 2015).

#### 4. Ovlivňuje podíl žáků-cizinců ve třídě sledované charakteristiky psychosociálního klimatu?

Ad (1) K hledání odpovědi na tyto otázky jsme použili data získaná prostřednictvím dotazníku *Klima školní třídy* autorů Mareše a Ježka (2012). Z výsledků šetření a analýz dat získaných prostřednictvím tohoto dotazníku vyplývá, že jak čeští žáci, tak žáci-cizinci zapojení do šetření vnímali psychosociální klima školní třídy velmi obdobně, i když byly mezi oběma skupinami identifikovány určité odlišnosti. Žáci-cizinci se oproti českým žákům vyznačovali: (a) vyšší vnímanou podporou ze strany učitele, (b) významnějším hodnocením přenosu naučeného mezi školou a rodinou a (c) negativnějším vnímáním dění o přestávkách (viz kapitola 5.1.1.).

(1a) Za zajímavé zjištění s potenciálním pozitivním dopadem na integraci žáků-cizinců do školní třídy považujeme skutečnost, že žáci-cizinci zapojení do šetření pocítovali ze strany učitelů větší oporu než čeští žáci a vyjadřovali větší důvěru v to, že jim učitelé pomohou, budou-li mít problémy. Tento fakt ukazuje na žádoucí kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem a může hrát velmi důležitou pozitivní roli při integraci žáků-cizinců do školní třídy. Vstřícný postoj učitelů k žákům-cizincům může celý proces integrace velmi pozitivním způsobem podpořit, protože žáci-cizinci často pocházejí z odlišného sociokulturního a jazykového prostředí a zvýšená podpora těchto žáků ze strany učitelů je vysoce žádoucím jevem, a to především v prvních měsících po příjezdu do České republiky. Nicméně toto zjištění není v českém vzdělávacím prostředí překvapující, protože někteří autoři již dříve poukazovali na skutečnost, že mnozí učitelé vynakládají velké úsilí, aby žákům-cizincům pomohli se zvládnutím školních povinností, a to mnohdy nad rámec svých pracovních povinností, viz například Kostecká a kol. (2013). Naše šetření ovšem navíc potvrdilo, že žáci-cizinci jsou si této podpory vědomi a ve škole se necítí učiteli opomíjeni ani znevýhodňováni. Obdobnou zkušenost popisují i některé zahraniční studie. Například Kumari (2011) upozorňuje na základě řady řízených rozhovorů na velmi pozitivní a empatický vztah učitelů středních škol ve Velké Británii k žákům-cizincům<sup>48</sup>. Ne všechny studie ovšem dochází k obdobným závěrům. Například Guzmán (2011) upozorňuje na skutečnosti, že si někteří žáci-cizinci ve finských školách stěžují, že učitelé nemají o jejich vzdělávací výsledky zájem, což je nemotivuje ke školní práci. Zajímavý vhled do situace přináší Leix a Záleská (2017), které na základě výsledků kvalitativní studie poukazují na skutečnost, že přístup učitelů k žákům zahraničního původu v mnoha ohledech závisí na jejich předchozích zkušenostech se vzděláváním těchto dětí. Respektive učitelé, kteří neměli žádné předchozí zkušenosti se vzděláváním v multietnických třídách a nízkou úroveň angličtiny, vyjadřovali znepokojení nad složitostí povahy výuky v těchto třídách a měli tendenci se vyhýbat práci v etnicky heterogenních třídách. Naproti tomu učitelé, kteří tyto zkušenosti měli a zvládali na uspokojivé úrovni angličtinu, dokázali navrhovat vhodná podpůrná opatření, jak dětem zahraničního původu pomoci s integrací do školní třídy (Záleská, Leix, 2018).

I když je všeobecně známo, že učitelé významným způsobem ovlivňují vzdělávání žáků a mají podstatný vliv na jejich vzdělávací trajektorie (viz například Baker, Grant, Morlock, 2008; Lee, 2007) a sebepojetí, již méně je známo, že se v případě žáků-cizinců tento vliv ještě znásobuje. Například podle Granovetterovy (1973) „*teorie o síle slabých vazeb*“ (*The Strength of Weak Ties*) může být v určitých situacích pro jedince a jeho kvalitu života významnější hustota a kvalita

<sup>48</sup> Některé studie ovšem upozorňují na skutečnost, že i když imigranti první generace deklarují silné vztahy s učiteli, tento vztah se zhoršuje u dalších generací nebělošských imigrantů (Peguero, Bondy, 2010).

jeho sociálních sítí mimo nejbližší příbuzenstvo, tedy sítě tzv. *slabých vazeb*, kterou mohou v případě žáků-cizinců představovat právě vztahy s učiteli, známými, spolužáky, sousedy v lokální komunitě a podobně. Sociální síť slabých vazeb může jedincům pomoci spoluprožívat pocit sounáležitosti s hostitelskou společností. V některých specifických případech mohou být tyto sociální sítě slabých vazeb dokonce silnějším impulzem k integraci než nejbližší osoby, a to například v případě, že mají rodinní příslušníci žáka-cizince negativní postoje k hostitelské společnosti. Také učení se jazyka hostitelské země je složitější bez podpory těchto sítí slabých vazeb. Sociální sítě slabých vazeb mohou také významným způsobem ovlivňovat ochotu jedince k integraci do hostitelské společnosti a napomáhat v navazování kontaktů s místními obyvateli (Kokkonen, 2006).

Význam učitelů je dán také tím, že jsou žáky zahraničního původu mnohdy chápáni jako reprezentanti hostitelské společnosti. Na přístupu učitelů k těmto dětem tak do značné míry závisí jejich následná ochota k integraci do hostitelské společnosti (Guzmán, 2011). Navíc žáci-cizinci jsou v mnoha ohledech odkázáni na své učitele, potřebují jejich podporu při odstraňování jazykové bariéry, pomoc s adaptací na kulturně odlišné vzdělávací prostředí<sup>49</sup>, empatii, trpělivost a citlivý přístup k jejich socio-kulturně podmíněným odlišnostem a potřebám (viz například Kumari, 2011). Výzkumy ukazují, že tito žáci, respektive žáci z odlišných etnických, rasových a národnostních skupin, mají navíc tendenci se více než děti domácí populace ztotožňovat s tím, jak je učitelé vnímají (viz například Foster, 2008; Hamre a kol., 2008; Whitted, Dupper, 2008). To vše vztah mezi učiteli a žáky-cizinci dále prohlubuje a dopad pozitivních i negativních přístupů učitelů k těmto dětem dále znásobuje.

(1b) Dalším identifikovaným rozdílem byly odlišnosti ve vnímání významu přenosu naučeného mezi školou a rodinou<sup>50</sup>. Žáci-cizinci oproti svým českým spolužákům hodnotili přenos naučeného mezi rodinou a školou významněji<sup>51</sup>. Ani tuto skutečnost není možné považovat za překvapující, protože žákům-cizincům škola umožňuje získat dovednosti, které jim rodina pocházející z odlišného sociokulturního a jazykového prostředí mnohdy nemůže poskytnout. Dovednosti, které se žák naučí ve škole, tak mohou být obohacující nejen pro něj osobně, ale také pro celou rodinu, jejichž členové mohou mít k získání těchto dovedností mimo školu složitější přístup. Naopak tyto rodiny často disponují sociokulturním kapitálem, který škola jejich dětem nemůže nabídnout, protože je úzce vázán se zemí jejich původu. Vzájemný transfer naučeného mezi školou a rodinou je tak pro daného žáka i jeho rodinu žádoucím, obohacujícím a klíčovým jevem a je pozitivní, že byl identifikován ve vyšší míře, než je běžné pro české žáky.

(1c) Posledním identifikovaným rozdílem ve výpovědích českých žáků a žáků zahraničního

---

<sup>49</sup> Studie (Guzmán, 2011) ukazuje na některé odlišnosti ve vzdělávacím prostředí, na které se musí žáci-cizinci ve finském vzdělávacím systému adaptovat. Na základě řízených rozhovorů s cizinci došla k závěru, že mnozí z nich měli ve škole problém s příliš liberálními školními pravidly, především nedostatkem disciplíny, což v očích některých žáků imigrantů vedlo k tomu, že byl ve třídě velký hluk a nedostatek klidu pro učení se. Zároveň měli někteří problém s tím, že učitelé nebyli žáky dostatečně respektováni.

<sup>50</sup> Některé studie (viz například Guzmán, 2011) naznačují, že pro žáky-cizince hraje jejich rodina velmi důležitou roli. Guzmán (2011) zjistila, že všichni žáci, se kterými vedla řízené rozhovory, považovali čas strávený s rodinou za velmi důležitý. Zároveň s rodinou trávili mnohem více času než se svými přáteli. Tito žáci udávali, že ačkoli mají ve třídě hodně známých, nemají s nimi úzký přátelský vztah. Případné problémy měly tyto děti tendenci řešit s některými z rodinných příslušníků, v případě problémů ve škole tyto děti udávaly, že problém řešily s učitelem nebo školním poradcem.

<sup>51</sup> Nicméně s vyšším podílem žáků-cizinců se vnímání rovného přístupu učitele k žákům snižovalo, a to především u žáků-cizinců.

původu bylo hodnocení dění o přestávkách. Žáci-cizinci jej hodnotili kritičtěji než čeští žáci. Přestávky pro ně byly mnohem méně často zdrojem odpočinku a relaxace. Především žáci původem z východní a jihovýchodní Asie mnohem výrazněji než ostatní respondenti udávali, že o přestávkách potřebují více klidu<sup>52</sup>. Z odborné literatury víme (viz například Pellegrini, Smith, 1993), že jsou přestávky důležité jak pro budování sociálních, tak i kognitivních kompetencí žáků, ale zároveň mohou být prostorem neidentifikovaných sociopatologických jevů, například šikany (viz například Soilamo, 2006). I když šikana není primárně zaměřená na děti z odlišných etnik, právě tyto děti bývají mezi oběťmi šikany nadreprezentovány (Kuusela a kol., 2008, cit. dle Graeffe, Lestinen, 2011). Podle Iskanius (2002) jsou často spouštěcím faktorem šikany cizinců jejich nedostatečná znalost jazyka hostitelské země. Šikana ovšem nemusí probíhat pouze mezi domácí populací a žáky odlišných etnik, ale také mezi jedinci různých etnik, ras a národnostních skupin, stejně tak jako mezi příslušníky stejných národnostních i etnických skupin (Soilamo, 2006). I když identifikované horší hodnocení přestávek žáky-cizinci v našem souboru nemusí nutně souviset se šikanou, je zřejmé, že je potřeba, aby byla problematika přestávek věnována větší pozornost odborné veřejnosti a dění o přestávkách detailněji diagnostikováno, a to především ve třídách, ve kterých studují žáci-cizinci.

Ad (2) Zkoumali jsme také, zda souvisí rozdíly ve vnímání psychosociálního klimatu školní třídy s vybranými individuálními charakteristikami žáků, především deklarovanou úrovní češtiny, školních dovedností, počtem let strávených v Česku, stigmatizací žáka a podobně. To, jak žák-cizinec hodnotil vztahy ve třídě, silně korelovalo s udávanou úrovní zvládnání češtiny, především schopností rozumět mluvenému slovu a česky se vyjadřovat a číst, ale také s úrovní školních dovedností. Čím vyšší byla žákem udávaná úroveň těchto dovedností, tím pozitivněji daný žák hodnotil vztahy mezi spolužáky. Je zřejmé, že znalost jazyka hostitelské země je významným faktorem pro budování vztahu se spolužáky. Pozitivní korelace byla shledána také mezi délkou pobytu v Česku a hodnocením vztahů se spolužáky, tedy čím déle žák-cizinec pobýval v Česku, tím pozitivněji hodnotil vztahy se spolužáky. Ani tato zjištění nejsou překvapující, protože lze předpokládat, že pro budování pozitivních vztahů se spolužáky je mimo jiné důležitá verbální komunikace, ale pomáhá i vyšší úroveň školních dovedností a délka pobytu v Česku, které může napomáhat zvyšování úrovně jak češtiny, tak školních dovedností, protože všechny tyto proměnné bývají vzájemně provázané a mohou se vzájemně posilovat.

Žák-cizinec, který se setkal se stigmatizací ze strany svých spolužáků, hůře hodnotil dění o přestávkách i oporu ze strany učitelů, což indikuje možný negativní dopad stigmatizace cizinců jak na daného jedince, tak i na kvalitu psychosociálního klimatu školní třídy. Problematice stigmatizace žáků zahraničního původu se věnuje i řada zahraničních studií. Například Agirdag a kol. (2011) ve své studii realizované na 2845 žácích ve věku 10–12 let v 68 vlámských základních školách dospěli k závěru, že se zvyšujícím se podílem minorit dochází k nižšímu výskytu reportované stigmatizace. Rovněž některé experimentální výzkumy identifikovaly, že rozdíly mezi jedincem a skupinou zvyšují riziko jeho viktimizace (viz například Wright, Giammarino, Parad, 1986). Pokud jsou jedinci, kteří šikanují, požádáni, aby vysvětlili, proč

---

<sup>52</sup> S rostoucím podílem žáků-cizinců bylo dění o přestávkách hodnoceno žáky-cizinci obecně pozitivněji, a to zejména žáky z postkomunistických zemí, zatímco hodnocení přestávek českými žáky se se zvyšujícím počtem žáků-cizinců ve třídě spíše zhoršovalo. Toto zjištění by se mohlo zdát v určitém rozporu s výše uvedenou informací, že žáci-cizinci hodnotili dění o přestávkách obecně negativněji než čeští žáci. Jak tedy vysvětlit tuto zdánlivou diskrepanci? Podrobnější analýza dat ukázala, že žáci-cizinci hodnotili negativněji především dění ve třídách, kde byl malý podíl cizinců, zatímco ve třídách s vyšším podílem cizinců se rozdíly v hodnocení mezi skupinami stíraly.

dochází k šikaně, obvykle tvrdí, že se oběť šikany odchylovala od skupinových norem (Thornberg, 2011; Thornberg a Knutsen, 2011; Hjalmarsson, 2018). Agirdag a kol. (2011) se domnívají, že aktuálně propagované politické snahy řady západoevropských zemí o desegregaci škol mohou mít určitá nezamýšlená rizika plynoucí z možného vyššího výskytu stigmatizace žáků minorit ve školách s jejich nižším podílem, což do jisté míry odpovídá teorii „*The Imbalance of Power Theory*“, která předpokládá, že míra šikany příslušníků některých skupin žáků může být dána jejich nižším podílem ve skupině, což může vést k určité skupinové nerovnováze a případně nadvládě jedné skupiny nad jinou (viz například Agirdag a kol., 2011). K obdobným závěrům dochází i jiní autoři (viz například Gray-Little, Hafdahl, 2000; Hanish, Guerra, 2000), kteří upozorňují na určitá nezamýšlená nekognitivní rizika spojená s etnicky heterogenními třídami, především na riziko vyšší pravděpodobnosti výskytu stigmatizace imigrantů v těchto třídách. Agirdag a kol. (2011) zmiňují, že tyto tzv. nekognitivní důsledky společného vzdělávání jsou důležité nejen kvůli tomu, že žáci mají právo se ve škole cítit dobře, ale také kvůli možnému dopadu na kognitivní výsledky (viz například Buhs, Ladd, 2001).

Ad (3) Předmětem šetření bylo také hledání možných vztahů mezi vnímáním psychosociálního klimatu školní třídy a regionem původu daného žáka (viz kapitola 5.1.2.). Analýzy realizované na datech získaných prostřednictvím dotazníku *Klima školní třídy* nicméně neprokázaly významný vliv regionu původu žáka-cizince na jeho vnímání psychosociálního klimatu třídy.

Ad (4) Analýzy dat získaných prostřednictvím dotazníku *Klima školní třídy* potvrdily, že hodnocení psychosociálního klimatu školní třídy žáky jen velmi málo souviselo s podílem žáků-cizinců ve třídě. Pouze u škály: *Přenos naučeného mezi školou a rodinou* docházelo s vyšším podílem žáků-cizinců i k vyšší míře transferu naučeného mezi školou a rodinou. To odráží výše zjištěnou skutečnost, že žáci-cizinci lépe hodnotí transfer naučeného mezi školou a rodinou než čeští žáci.

K mírně odlišným výsledkům došli Persson a Svensson (2017), kteří se mimo jiné pokoušeli odhalit vztah mezi podílem žáků-cizinců ve třídě a žáky vnímanou kvalitou školního klimatu. Šetření bylo realizováno v 71 švédských třídách na celkovém počtu 1 274 žáků. Jedním ze závěrů studie bylo, že třídy s vyšším podílem žáků zahraničního původu vykazovaly v určitých ohledech rizikovější charakteristiky klimatu školní třídy. Především žáci domácí populace vnímali školní klima třídy jako více chaotické a upozorňovali na nedostatek kázně. Tato závislost ovšem nebyla prokázána u žáků zahraničního původu.

Veerman (2015) ovšem upozorňuje, že není možné v případě studií zaměřených na zkoumání vlivu etnického složení třídy na vnímanou kvalitu školního klimatu zůstat pouze u sledování podílu žáků zahraničního původu, ale je potřeba také brát v potaz etnickou pestrost třídy. Na základě analýzy PISA dat z roku 2009 zjistil na základě dat z 20 zemí OECD, že si v etnicky více diverzifikovaných třídách žáci více stěžovali na vyrušování během výuky. Vliv etnické pestrosti třídy na vnímání vyrušování ve třídě byl nicméně podmíněn převažujícím typem migrační politiky v zemi: ve státech s inkluzivnější migrační politikou byl tento efekt slabší. Veerman (2015) dochází k závěru, že jeho zjištění nepřímo potvrzují účinnost „*teorie meziskupinového kontaktu*“ (*Intergroup Contact Theory*), se kterou přišel v roce 1954 Gordon Allport, a která předpokládá, že nejlepším způsobem, jak zlepšovat vztahy mezi skupinami, je být ve vzájemném kontaktu za předpokladu, že kontakty se odehrávají v prostředí a za podmínek, které minimalizují pravděpodobnost konfliktů a maximalizují pozitivní efekty vzájemného poznávání.



I když analýza dat získaných prostřednictvím dotazníku *Klima školní třídy* ukázala relativně slabou závislost vnímání vybraných charakteristik školního klimatu na tom, zda je žák cizincem, nebo Čechem, upozornila na skutečnost, že vnímání psychosociálního klimatu školní třídy silně závisí na tom, v jakém ročníku studia se žáci nacházejí. V 5. třídách bylo oproti 4. třídám zaznamenáno prudké zhoršení hodnocení školního klimatu. K jeho postupnému zlepšování docházelo až se zvyšujícím se ročníkem studia, i když je potřeba upozornit, že žáci vyšších ročníků, především 9. tříd, vykazovali oproti nižším ročníkům obecně častěji některé méně žádoucí charakteristiky, například pocívali menší ochotu ke spolupráci a nižší podporu ze strany učitelů. Také transfer naučeného mezi rodinou a školou byl v těchto ročnících méně intenzivní. Přestože naše data neprokázala vliv národnosti na tento jev, je vhodné na tuto skutečnost upozornit a věnovat jí zvýšenou pozornost, protože dynamika psychosociálního klimatu školní třídy se může v průběhu studia na základní škole přirozeně proměňovat a situace žáků-cizinců tak může být v některých ročnících v důsledku tohoto jevu náročnější než v jiných.

Zatímco ročník studia významně ovlivňuje školní klima, vliv pohlaví byl v hodnocení školního klimatu poměrně slabý. Určité rozdíly byly ovšem také identifikovány, především chlapci o něco více preferovali soutěživost a oproti dívkám pocívali menší oporu ze strany učitelů. Odlišnosti v klimatu školní třídy s odlišným podílem chlapců a dívek ukazují i některé zahraniční studie. Například studie Lavy a Schlosser (2011) docházejí k závěru, že vyšší podíl dívek ve třídě zlepšuje školní úspěchy jak dívek, tak chlapců, snižuje problémy související s násilím a zároveň zlepšuje sociální vztahy ve třídě.

Analýzy výše uvedených dat získaných prostřednictvím dotazníku *Klima školní třídy* ukazují, že cizinci v námi sledovaném souboru vnímali psychosociální klima školní třídy mírně odlišně oproti českým žákům, a to především v případě, že se jednalo o žáky, kteří se do České republiky přistěhovali před nedávnou dobou a jejich úroveň češtiny, případně školních dovedností, byla nízká. Potvrdilo se, že tito žáci negativněji hodnotili především úroveň vztahů mezi spolužáky.

B. Lze identifikovat odlišnosti, existují-li, v postavení žáků-cizinců v třídním kolektivu? Pokud ano:

1. Existují rozdíly v atraktivitě a vlivu mezi žáky-cizinci a českými žáky?
2. Souvisí atraktivita a vliv žáků-cizinců ve třídě a pocity, které prožívají, s jejich vybranými individuálními charakteristikami (úroveň češtiny, školních dovedností, počtem let strávených v Česku, stigmatizací žáka apod.)?
3. Ovlivňuje atraktivitu a vliv žáků-cizinců v třídním kolektivu, prožívané pocity a kvalitu vztahů ve třídě příslušnost k některé regionální skupině?
4. Souvisí atraktivita žáků a pocity, které ve třídě žáci prožívají, s podílem žáků-cizinců?

Ad (1) Obecně lze deklarovat, že sociální status jednotlivce je ovlivněn kombinací jeho individuálních a skupinových charakteristik. Přitom pro predikci popularity jedince jeho spolužáky je zapotřebí identifikovat jeho prosociální interakční dovednosti a míru jeho podobnosti s danou skupinou (Wright, Giammarino, Parad, 1986). Podle teorie *Social Misfit Theory* (Wright a kol., 1986) bývají jednotlivci odmítáni (například svými spolužáky), pokud se liší od ostatních v jedné nebo několika charakteristikách, přitom být imigrantem bývá považováno za jednu z těchto rizikových charakteristik (Vervoort a kol., 2010).

Analýza dat získaných prostřednictvím *Dotazníku B-3* autora Brauna (1997) poukázala na

lehce vyšší atraktivitu českých žáků oproti žákům-cizincům. Čeští žáci byli obecně častěji svými spolužáky označováni za přátele a méně často za ty, které by si spolužáci za přátele ne zvolili, a to navzdory tomu, že mezi žáky-cizinci byla identifikována řada jedinců, kteří se ve třídě těšili vysoké oblibě – což byli zejména ti žáci, které spolužáci považovali za zábavné a nacházející se vždy v centru dění (charakteristiky přisuzovány především oblíbeným chlapcům) a se všemi zadobře (charakteristika přisuzována především oblíbeným dívkám). Za významné považujeme zjištění, že oblíbení žáci nemuseli být ve všech směrech dokonalí, protože zároveň byli v řadě případů charakterizováni jako nositelé některých negativních vlastností. Data rovněž naznačují, že bylo pro žáky obecně „snazší“ být mezi spolužáky univerzálně neoblíbeným než univerzálně oblíbeným. Na neoblíbenosti žáka byla v třídním kolektivu vyšší shoda než na oblíbenosti. Ve studii Kistner a kol. (1993) docházejí při zkoumání vrstevnických vztahů k obdobným závěrům. Děti pocházející z etnické minority například dostávaly méně pozitivních nominací než děti z majority. Dívky z etnických minorit dostávaly více negativních nominací. Zajímavostí je, že v dané studii byly sledovány vztahy i ve třídách, kde byly menšinou děti „bílé“, a efekt byl stabilní pro dívky (více negativních nominací), ne však pro chlapce.

K velmi obdobným závěrům docházíme i na základě dat o vlivu a sympatiích žáků získaných prostřednictvím dotazníku *SO-RA-D*. Nejvyšší míra vlivu byla v našem souboru přisuzována českým žákům, zatímco vliv ostatních sledovaných skupin byl nižší a vzájemně srovnatelný. Poněkud odlišná byla v tomto ohledu míra sympatií, u které byly identifikovány větší rozdíly mezi skupinami. Za nejméně sympatické byli na základě dat získaných prostřednictvím dotazníku *SO-RA-D* v průměru považováni žáci původem z postkomunistických a ostatních zemí, naopak za nejsympatičtější žáky žáci původem z východní a jihovýchodní Asie, kterým byla dokonce přisuzována o něco vyšší míra sympatií než českým žákům.

Ad (2) Analýza dat získaných prostřednictvím *Dotazníku B-3* rovněž ukázala, že jazykové dovednosti žáků-cizinců v češtině neměly na udávanou atraktivitu žáků a jim připisované vlastnosti takový vliv, jak bychom předpokládali (v mnoha případech bylo silnějším prediktorem pohlaví žáka), nicméně vyšší důvěra ve schopnosti komunikovat česky a vyšší úroveň školních dovedností pravděpodobnost obliby cizinců mezi spolužáky spíše zvyšovaly. Naopak negativní asociace byla identifikována mezi výskytem stigmatizace žáka ze strany spolužáků a jeho atraktivitou mezi spolužáky. Setkal-li se cizinec se stigmatizací ze strany spolužáků, byl častěji označen za toho, koho by si spolužáci za přátele ne zvolili.

Analýza dat také ukázala, že úroveň češtiny koreluje s pocity, které žáci ve třídě prožívají. Toto zjištění je logické, protože lze předpokládat, že žáci s nižší úrovní češtiny mohou ve třídě zažívat častěji než ostatní žáci některé negativní pocity, například pocit sociální izolace a odcizení, protože pro ně může být náročnější navázat vztahy se svými spolužáky. Tuto myšlenku do jisté míry podpořilo zjištění, že nižší úroveň češtiny zvyšovala pravděpodobnost, že bude žák svými spolužáky označen jako osamocený. I toto je do jisté míry očekávané, protože žáci s nižší úrovní češtiny mohou mít problémy navazovat kontakty se svými spolužáky a mohou tak trpět v třídním kolektivu pocitem osamocení a izolace. K obdobným závěrům docházejí i některé zahraniční studie. Například Guzmán (2011), která se zabývala problematikou integrace imigrantů do finských škol, upozorňovala na skutečnost, že téměř všichni žáci zahraničního původu, se kterými v průběhu šetření vedla rozhovory, pociťovali krátce po příjezdu do Finska pocit osamocení. Prožívání osamocení ustupovalo se vzrůstající schopností komunikovat jazykem hostitelské společnosti a navazováním přátelských vztahů, nicméně i relativně dlouhou dobu po imigraci většina žáků upozorňovala, že tyto pocity občas prožívají i nadále. V mnoha případech

byly tyto pocity spojovány s fluktuací spolužáků ve třídě. Guzmán (2011) poukazuje na případ turecké dívky, která prožívá pocit osamocení nejvíce při skupinové práci, kdy si mají spolužáci vybírat členy skupin a ona se obává, že si ji nikdo nebude chtít zvolit za členku skupiny.

Ukázalo se také, že prožívané pocity žáků-cizinců ve školní třídě mohou do jisté míry souviset i s úrovní jejich školních dovedností. Ti, kteří lépe hodnotili úroveň svých školních dovedností, se ve třídě cítili bezpečněji, a naopak žáci s nižší úrovní školních dovedností prožívali větší pocit ohrožení. I tento vztah můžeme označit za očekávaný, protože vychází z logických předpokladů, že žáci s vyšší úrovní školních dovedností se mohou cítit ve třídě bezpečněji, mají tendenci se méně obávat školních neúspěchů a méně je trápí pocit ohrožení z toho, že nezvládnou, co se od nich ve třídě očekává. V neposlední řadě žáci-cizinci s vyšší deklarovanou úrovní češtiny a školních dovedností hodnotili svoje zapojení do třídního kolektivu jako aktivnější.

Analýza dat získaných prostřednictvím dotazníku *SO-RA-D* ukazuje na silnou závislost mezi žákem udávanou úrovní řečových dovedností a tím, jak byl spolužáky hodnocen jeho vliv a sympatie. Se zvyšující se úrovní češtiny se zvyšovala především míra vlivu, ale také sympatií žáka. Jedná se o očekávaný jev, protože je logické, že pro prosazení určitého vlivu ve třídě je potřeba zvládnout jazyk majority. Bez určité úrovně zvládnání češtiny by bylo prosazení vlivu ve třídě velmi složité až nemožné. Nepřekvapuje tedy, že souvislost mezi úrovní češtiny a sympatiemi je o něco nižší než v případě vlivu, protože lze předpokládat, že sympatie si žák může získat i jiným způsobem než verbální komunikací. Vysoká kladná korelace byla také identifikována mezi úrovní školních dovedností žáků i počtem let v České republice a jim přisuzovaným vlivem a sympatiemi k nim. Konečně o trochu vyšší míra sympatií byla přisuzována dívkám.

Ad (3) Obecně lze deklarovat, že region původu žáka je poměrně slabým prediktorem vnímané atraktivity žáka, analýza dat nicméně identifikovala určité meziskupinové odlišnosti. Například žáci původem z postkomunistických zemí byli častěji než ostatní skupiny označováni za ty, které by si spolužáci za přátele nevybrali a zároveň byli méně často označováni za přátele. V našem souboru žáci této skupiny vykazovali v dané oblasti nejméně žádoucí charakteristiky. Nicméně specifické postavení bylo identifikováno také u žáků původem z východní a jihovýchodní Asie. Tito žáci byli nejméně často označováni za jedince, které by si spolužáci za přátele nezvolili, ale zároveň byli i relativně málo označováni za přátele. Toto zjištění určitě zasluhuje pozornost odborné veřejnosti. Například Plenty a Jonsson (2017), kteří zkoumali vztah mezi statusem migranta a sociálním vyloučením žáka, identifikovali, že status imigranta zvyšuje pravděpodobnost jeho sociálního vyloučení, navíc identifikovali, že první generace migrantů mimoevropského původu byly více izolované než ostatní imigranti. Přitom prožívání sociálního vyloučení může vážně narušit vývojovou potřebu těchto jedinců po vzájemných vztazích se spolužáky, což může mít negativní dopad nejen na zapojení do vzdělávacího procesu, ale může vést k narušení duševní pohody a zdraví (McCormick a kol., 2011; Wolke a kol., 2013; Plenty a Jonsson, 2017). Navíc, jak již bylo výše uvedeno, spolužáci mohou žákům zahraničního původu významně pomoci s jejich integrací do hostitelské společnosti, mohou jim pomáhat se zapojením do hostitelské kultury a s rozvojem jejich jazykových dovedností (viz například Berry a kol., 2006; Plenty a Jonsson, 2017).

Zjišťovali jsme také, zda se nějakým způsobem liší pocity, které žáci různých skupin prožívali. Žáci původem z východní a jihovýchodní Asie ve třídě v průměru prožívali nejméně žádoucí pocity a vykazovali ze všech sledovaných skupin nejnižší míru emocionálního uspokojení. Jedinci této skupiny oproti jiným skupinám častěji udávali, že se potýkají s lhostejností, nedůvěrou a netolerancí. Častěji deklarovali prožívání negativních pocitů jako pocit ohrožení, nepřátelství

a podobně. Také častěji než ostatní skupiny zmiňovali pocity, že o ně spolužáci příliš nestojí a méně často byli informováni o akcích, které ve třídě probíhaly. Je otázkou, zda nemůže být příčinou tohoto jevu jejich na první pohled jednoznačně viditelná etnická odlišnost, či zda hraje roli spíše kulturní a jazyková vzdálenost. Naproti tomu žáci původem z postkomunistických zemí deklarovali spíše prožívání pozitivních pocitů v třídním kolektivu.

Ad (4) Analyzovali jsme také, zda se liší postavení žáků-cizinců, pocity, které zažívají, či kvalita školního klimatu ve třídách s různým podílem žáků-cizinců. Podíl žáků-cizinců se ukázal jako silný faktor ovlivňující prožívané pocity žáků třídy. Ve třídách s vyšším podílem žáků-cizinců tito žáci častěji pociťovali na jednu stranu vyšší míru tolerance, na druhou stranu v takovýchto třídách byly častěji prožívány pocity ohrožení a nepřátelství, případně nedůvěry.

Prožívání pocitu ohrožení dále oslabovalo se zvyšujícím se ročníkem studia. Ročník studia ovšem ovlivňoval i prožívání jiných pocitů, například ochota ke spolupráci se zmenšovala spolu se zvyšujícím se ročníkem studia. Tato skutečnost může souviset s daleko obecnějším jevem, kterým je dynamika vývoje třídního kolektivu (Kozel, 2011).

Kromě výše zmíněných závěrů analýza dat prokázala vhodnost zvolených výzkumných nástrojů pro nalezení odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Zároveň se závěry získané prostřednictvím různých nástrojů navzájem potvrzovaly. Například byla u řady analýz identifikována vysoká korelace mezi daty získanými prostřednictvím *Dotazníku sociální akceptace* a prostřednictvím ostatních nástrojů: *Klima školní třídy, Dotazník B-3 a SO-RA-D*.

## 5.5. Závěr souhrnné analýzy tříd

Výzkumy představené v naší knize ukázaly, že postavení žáků-cizinců ve sledovaných třídách se v mnoha ohledech mírně lišilo od postavení českých žáků a do jisté míry záviselo na zemi jejich původu, podílu žáků-cizinců ve třídě i na sledovaných individuálních charakteristikách žáků-cizinců. Na druhou stranu je však nutno upozornit, že rozdíly mezi českými a zahraničními žáky nebyly vyloženě zásadní a v žádném případě nebylo zjištěno systematické vylučování žáků-cizinců, případně některých skupin žáků-cizinců na okraj třídních kolektivů.

I když rozdíly ve vnímání klimatu školní třídy byly mezi skupinou žáků-cizinců a skupinou českých žáků relativně malé, cizinci častěji pociťovali větší podporu ze strany učitelů a přístup učitelů k žákům hodnotili jako spravedlivější. Zajímavým zjištěním byla také skutečnost, že ve třídách s větším podílem cizinců žáci obecně pociťují na jednu stranu vyšší míru tolerance, na druhou stranu bývají v takovýchto třídách častěji prožívány pocity ohrožení a nepřátelství, případně nedůvěry.

Obecně lze deklarovat, že cizinci jako celek (bez ohledu na jejich další charakteristiky) mívají ve třídě menší vliv, častěji zažívají pocit osamocení a bývají méně označováni za ty, které by si jejich spolužáci vybrali za přátele. Jednotlivé charakteristiky se navíc zhoršují, potýká-li se žák-cizinec se stigmatizací.

Byly také nalezeny rozdíly mezi postavením žáků-cizinců vymezených dle regionu původu. Žáci pocházející ze států bývalého Sovětského svazu, tedy převážně Rusové a Ukrajinci, bývají svými spolužáky často hodnoceni nejméně žádoucím způsobem: nejčastěji byli označeni za ty, které by si jejich spolužáci za přátele nevybrali, běžněji jim byly připisovány negativní vlastnosti a vzácněji ty pozitivní včetně sympatií. Oproti tomu žáci z jihovýchodní a východní Asie (v našem případě tedy převážně Vietnamci) nebyvali svými spolužáky hodnoceni tak negativně, ale bývali jen vzácně označováni za přátele, ale zároveň i za někoho, koho by si spolužáci za

přítele nezvolili. Velmi málo byli označováni jako nositelé jak kladných, tak i záporných vlastností; výjimkou bylo označení „osamělý“, „se všemi zadobře“ a „spravedlivý“, tedy vlastnosti, které jen dokreslují jejich veskrze „neutrální“ postavení ve školní třídě. O přestávkách si tito žáci přáli více klidu a vykazovali menší zájem o dění ve třídě. Jedním z možných vysvětlení tohoto specifického postavení žáků dané skupiny může být jejich úroveň češtiny, když hodnotili svoje schopnosti komunikovat česky hůře než žáci jiných skupin, což může být do jisté míry bariérou v navazování vztahů se spolužáky. Zároveň dosahovali nejnižších skóre v dotazníku sociální akceptace a více než ostatní skupiny deklarovali prožívání negativních pocitů v čele s pocitem nepřátelství. Mnohé z těchto pocitů přitom byly v určitém rozporu s výše uvedeným hodnocením těchto žáků jejich spolužáky, ale i s celkovým hodnocením jejich sympatií, které je dokonce nepatrně lepší než hodnocení českých žáků. V tomto ohledu je i otázkou, zda nízké sebehodnocení řečových a školních dovedností asijských žáků odpovídá skutečně realitě, či zda není pouze dalším odrazem případně nižší míry sebedůvěry žáků (potažmo velkých nároků dané skupiny kladené na sebe samotné).

Bez ohledu na zemi původu pak velkou roli v postavení žáků-cizinců ve třídě hrála míra jejich integrace do české společnosti, kterou jsme měřili 1) tím, jak žáci sami hodnotili své jazykové a školní dovednosti, a 2) mírou jejich začlenění do třídy, tedy pocitem zažívané stigmatizace a mírou sociální akceptace. Mnohé sledované ukazatele souvisely s oběma skupinami ukazatelů integrace – hůře integrovaní žáci měli horší vztahy se spolužáky, bývali osamělejší a méně zapojení do dění ve třídě, zároveň disponovali menším vlivem a byli méně považováni za sympatické a spravedlivé. Subjektivně hodnocené jazykové schopnosti žáků pak souvisely s tím, jak moc byli daní jedinci označováni za vždy v centru dění a jaké zažívali pocity, přičemž nejsilnější vliv na dané charakteristiky byl identifikován u schopnosti vyjadřovat se česky (takoví žáci nejčastěji zažívali pocit nepřátelství a lhostejnosti). Zatímco jazykové schopnosti žáka-cizince měly větší vliv na hodnocení jeho vlivu ve třídě, jeho sympatie byly více ovlivněny mírou jeho sociální akceptace. Nízká míra sociální akceptace pak (a do menší míry i zažívané stigma ze strany spolužáků) též vedla k výrazně horším pocitům žáků, horším vztahům s učiteli, vzácnějšímu označování za potenciálního přítele, a naopak častějšímu označování jako někoho, koho by si spolužáci za přítele nevybrali.

## 5.6. Limity souhrnné analýzy tříd

Je potřeba zdůraznit, že určitým limitem studie je skutečnost, že pro získání dat byly využity nástroje, které mají primárně diagnostický a intervenční charakter a byly vytvořeny za účelem usnadnit práci školním psychologům a školským poradenským zařízením s identifikací klimatu školní třídy, hierarchií sledovaného dítěte ve školní třídě, jeho atraktivitě, vlivu a oblíbenosti, ale také pocitu sounáležitosti dítěte s danou třídou apod. Získaná data pak měla sloužit psychologům a pověřeným osobám k další práci se třídou či sledovaným dítětem. Tyto nástroje nebyly primárně vytvořeny k výzkumným účelům, i když jejich využití k těmto účelům při správné interpretaci nic nebrání.

Je potřeba připomenout, že šetření bylo realizované pouze na velmi omezeném počtu škol a tříd, ve kterých studovali žáci-cizinci, výzkumný vzorek tak nebyl náhodný ani reprezentativní, ale pouze dostupný. Je také možné, že se do výzkumu ochotněji zapojovaly ty školy, ve kterých se vedení domnívalo, že mají dobré výsledky v integraci žáků s odlišným mateřským jazykem. Výsledky šetření tak mohou být trochu jiné, než by odpovídalo průměru v českých základních školách. Závěry této studie je tudíž potřeba považovat za indikativní a platné pouze

pro soubor analyzovaných žáků, nelze je zobecnit na celou populaci. To platí tím spíše, že byla tato výzkumná sonda provedena pouze ve dvou specifických městech; lze očekávat, že jinde (např. v sociálně problematictějších oblastech) by mohly být výsledky zásadně odlišné.

Také je potřeba upozornit, že někteří žáci-cizinci měli nižší úroveň znalosti češtiny, což mohlo ztěžovat jejich porozumění vyplňovaným dotazníkům, které navíc pracují s významově náročnými adjektivy<sup>53</sup>. Jejich odpovědi tak mohou být méně přesné, a to navzdory tomu, že byli administrátoři dotazníků připraveni zodpovědět každý dotaz žáka a některé náročnější dotazníky, viz například *Dotazník sociální akceptace*, zadávali formou řízených rozhovorů. Nicméně si autoři uvědomují, že jedním z limitů této studie je skutečnost, že ne všichni respondenti měli stejné podmínky pro dokonalé porozumění otázkám, což je podmínkou diagnostiky obecně, ale také jedním z klíčových pravidel všech výzkumů.

Je tak nutno mít na paměti, že předkládaná publikace představuje pouze jeden z prvních pokusů analyzovat prostřednictvím nejrůznějších diagnostických nástrojů situaci žáků-cizinců ve školních třídách a má tak charakter spíše pilotního šetření, respektive výzkumné sondy, jejíž poznatky mohou posloužit jako vhodná východiska pro další výzkumy na danou či obdobnou problematiku, ale mohou sloužit také jako určitý zdroj informací pro učitele v jejich pedagogické praxi.

---

<sup>53</sup> Tato skutečnost se netýká *Dotazníku sociální akceptace*, který byl administrován formou rozhovoru.

## 6. Výsledky detailní analýzy vybraných tříd

*Máme-li být „...plně kvalifikovanými a kompetentními pedagogy, musíme ... překonat pohled na žáky jen jako jednotlivce a zaujmout k nim stanovisko respektující jejich začleněnost do rodiny, školní třídy a kamarádských vztahů, v nichž zaujímají určité postavení a také uplatňují svůj vliv, hledají uznání a jistotu, spolupracují či soutěží.“*  
(Helus, 2015 s. 13-14).

V následujícím textu budeme analyzovat situaci vybraných specifických tříd s cílem ještě hlouběji nahlédnout do problematiky začleňování žáků-cizinců do základních škol. I když v rámci této publikace již byl popsán a interpretován jeden typ analýzy, a to analýza *psychosociálního klimatu vybraných tříd*, viz kapitola 5.1.4, byla k této analýze využita pouze část dat, a to data získaná z dotazníku *Psychosociální klima školní třídy*. V následné analýze využijeme všechna dostupná data z empirického šetření, která se budou vztahovat k vybraným třídám. K analýze byly vytipovány dva druhy specifických tříd: (1) třídy s jedním žákem-cizincem (v celkovém souboru je 7 takovýchto tříd), (2) třída s nejméně žádoucími charakteristikami.

### 6.1. Třídy s jedním žákem-cizincem

Nejprve se zaměříme na situaci žáků-cizinců, kteří jsou jedinými cizinci ve třídě. Ve zkoumaném souboru 34 školních tříd bylo 7 tříd ze tří škol, ve kterých byl pouze jeden žák-cizinec. Základní informace o žácích-cizincích, školách a třídách, ve kterých tito žáci studují, ukazuje tabulka 39.

**Tabulka 39: Třídy s jedním cizincem – základní informace o žácích cizincích, školách a třídách, které navštěvují**

Přezdívka <sup>37</sup>	Pohlaví	Národnost	Škola	Třída	Ročník
Naďa	dívka	ukrajinská	Škola 1	Třída 03	8
Thang	chlapec	vietnamská	Škola 2	Třída 06	7
Volodča	chlapec	ruská	Škola 2	Třída 07	7
Sylvia	dívka	bulharská	Škola 2	Třída 08	8
Anna	dívka	ukrajinská	Škola 2	Třída 09	9
Lena	dívka	ukrajinská	Škola 4	Třída 21	7
Hanah	dívka	řecká	Škola 1	Třída 01	4

Zdroj dat: vlastní šetření.

Z tabulky vyplývá, že mezi žáky-cizinci, kteří jsou jedinými cizinci ve třídě, jsou dva chlapeci a pět dívek. Pět z nich pochází z východní Evropy (Bulharsko, Rusko, Ukrajina), jedna je původem

z Řecka a další žák se do České republiky přistěhoval z Vietnamu. Tři žáci navštěvují 7. třídu, dva žáci 8. třídu a po jednom žákovi je ve 4. a 9. třídě.

Nejprve se zaměříme na individuální charakteristiky jednotlivých žáků-cizinců, budeme sledovat především jejich délku pobytu v České republice, úroveň češtiny, úroveň školních dovedností, zda se setkali se stigmatizací ze strany spolužáků, skóre získané v *Dotazníku sociální akceptace*, procento případů, kdy byl žák-cizinec (ne)označen za přítele<sup>54</sup>, míru vlivu ve třídě a míru sympatií vyjadřovaných spolužáky. Všechny tyto charakteristiky jsou uvedeny v tabulce 40.

**Tabulka 40: Individuální charakteristiky žáků – délka pobytu, úroveň češtiny, úroveň školních dovedností, stigma žáka, DSA, zvolen za přítele, nezvolen za přítele, vliv a sympatie**

Přezdívká	Délka pobytu (roky)	Index jazyka (1-5)	Školní dovednosti (1-5)	Stigma cizince (ano-ne)	DSA (1-10)	Zvolen za přítele (0-100)	Nezvolen za přítele (0-100)	Vliv (1-5)	Sympatie (1-5)
Naďa	10	5	4	ne	7	1,4	1,3	4,0	2,9
Thang	5	2	3	ne	6	3,4	8,2	3,3	2,4
Voloďa	6	4	3	ne	2	2,2	16,7	4,2	3,9
Sylvia	1	5	5	ano	5	3,3	1,8	3,5	2,4
Anna	15	3	3	ano	8	9,8	0,0	2,9	1,9
Lena	1	4	4	ano	5	2,6	9,1	3,2	2,8
Hanah	1	4	5	ne	4	2,6	3,9	3,4	2,5

Poznámka: U Indexu jazyka, školních dovedností a Dotazníku sociální akceptace (DSA) platí, že čím vyšší hodnota ukazatele, tím žádanější stav. U vlastností přítel/nepřítel je uváděno procento spolužáků, které uvedlo o daném spolužákovi, že je ve třídě reprezentantem dané vlastnosti. U vlastností vliv a sympatie je uváděno průměrné skóre žáka, které obdržel od svých spolužáků, přitom platí, že čím vyšší hodnota, tím menší vliv a sympatie.

Z tabulky 40 (1. sloupec) vyplývá, že se námi sledovaní žáci velmi liší v době strávené v České republice. Nejdéle pobývá v České republice Anna, která se zde pravděpodobně narodila, protože zde žije již 15 let a navštěvuje 9. třídu. Ostatní žáci se do Česka přistěhovali v průběhu svého života. Nejkratší dobu strávili Sylvia, Hanah a Lena, které se přistěhovaly před rokem. Zajímavým zjištěním je, že žáci velmi odlišně hodnotí úroveň zvládnutí češtiny, která je zde vyjádřena souhrnným *Indexem (zvládnutí) jazyka*. Porovnáme-li ovšem hodnoty *Indexu jazyka* s počtem let strávených v České republice (sloupce 1 a 2), zjistíme, že ne ve všech případech tyto hodnoty navzájem korespondují tak, jak bychom mohli očekávat. Například již zmiňovaná Anna, která se

<sup>54</sup> Thompson a kol. (2001) školní skupiny přirovnávají k dálnicím dětství, po kterých se děti pohybují stejnou rychlostí jako ostatní spolužáci, aby s nimi udržely „krok“, a to nezávisle na tom, zda se jedná o bezpečnou, nebo příliš riskantní jízdu (zařazení nižší rychlosti by totiž pro ně mohlo být sociálně nebezpečné). Naproti tomu přátelství zmínění autoři přirovnávají k chodníkům podél cest a bočním cestám, na kterých se mohou děti pohybovat svojí vlastní rychlostí a zastavit se, budou-li si to přát. Přátelství dětem umožňuje mít kontakt s dětmi různého věku, míst a rodin (ibid.). Podle Thompsona a kol. (2001 s. 12) je to právě přátelství, co na konci dne „*vyživuje duši dítěte*“. Pokud se rodiče mohou naučit rozpoznávat, podporovat a oslavovat přátele svých dětí, dávají svým synům a dcerám velký sociální základ (ibid.).



zde narodila, hodnotí úroveň své češtiny velmi nízko, naopak Sylvia, která se přistěhovala před rokem, vysoko. Obdobně je tomu i v případě Hanah a Leny (viz 1. a 2. sloupec, poslední řádek). Jedním z možných vysvětlení může být, že je úroveň češtiny u Anny ve skutečnosti tak vysoká, že si uvědomuje chyby, které dělá, zatímco spolužáci s rudimentárními znalostmi (např. jeden rok v Česku) jsou spokojeni s tím, že už se jakžtakž domluví, a proto se hodnotí lépe. Uvedené výsledky tedy mohou být dány přílišnou subjektivností sebehodnocení jazykových dovedností žáky. Nicméně možných důvodů nižší korelace mezi počtem let strávených v České republice a hodnocením úrovně zvládnutí češtiny může být samozřejmě více (viz například příbuznost mateřského jazyka a češtiny, jazyk, kterým je komunikováno s rodiči apod.).

Třetí sloupec tabulky 40 ukazuje, jak žáci hodnotili úroveň zvládnutí školních dovedností. Z dat vyplývá, že pouze dva ji hodnotili nejvyšší možnou hodnotou. Jednotlivé hodnoty zvládnutí školních dovedností se u sledovaných žáků významně nelišily od hodnot *Indexu jazyka*, tedy žáci, kteří hodnotili nízko úroveň češtiny, měli tendenci hodnotit níže i úroveň zvládnutí školních dovedností a naopak. Jedním z možných vysvětlení tohoto jevu je, že se do sebehodnocení žáků významně promítá nejen sebedůvěra jedinců v zjišťovaných oblastech, ale také obecná míra sebedůvěry v akademické oblasti. Jiným možným vysvětlením tohoto jevu je, že se tyto dovednosti vzájemně podporují, tedy úroveň češtiny může významně ovlivňovat školní úspěšnost. Ze čtvrtého sloupce tabulky 40 vyplývá, že se stigmatizací se setkaly tři žákyně: Sylvia, Anna a Lena. Paradoxně se jedná o dívky s velmi odlišnou migrační historií. Sylvia a Lena se do Česka přistěhovaly před rokem, Anna se zde již pravděpodobně narodila. Stigmatizace se tedy nemusí vyhnout žádnému žákovi s imigračním původem, a to ani tomu, který se v Česku narodil.

Pátý sloupec tabulky 40 ukazuje výsledky, kterých žáci dosáhli v *Dotazníku sociální akceptace (DSA)*; viz Juhás (1990). Z našich dat vyplývá, že skóre získaná jednotlivými žáky-cizinci se významně lišila. Nejnižší skóre DSA získal Voloda, což indikuje jeho možné obtíže uspokojovat ve třídě své emoční potřeby a případný nesoulad jeho hodnot a norem s hodnotami a normami dané skupiny. Naopak velmi vysoké skóre DSA nalézáme u Anny a Nadi. Zdá se, že obě dívky žádoucím způsobem uspokojují ve svých třídách své emoční potřeby a jejich normy a hodnoty jsou v souladu se skupinovými normami a hodnotami. I když obě zmíněné dívky patří zároveň mezi žákyně, které žijí v České republice nejdéle z námi sledované skupiny žáků-cizinců, nelze pouze na základě tohoto údaje vyvozovat automaticky závěr, že doba strávená v Česku (a tím i předpokládaná vyšší úroveň češtiny) významně a jednoznačně souvisí se situací dítěte ve třídě, protože v Česku žije řadu let i zmíněný Voloda; svoji roli tak musí hrát i žakovy osobnostní charakteristiky a chování.

Sloupce 6 a 7 nám umožní analyzovat oblíbenost sledovaných žáků-cizinců v jejich školních třídách. Anna byla jediným žákem v námi sledované skupině, která byla relativně často (v cca 10 % případech) označována za někoho, koho by si spolužáci zvolili za přítele, zároveň nebyla ani jedním spolužákem označena za tu, kterou by si za přítelkyni nezmohli. Spolužáci Annu vidí velmi kladně, a to navzdory tomu, že do dané třídy vstoupila před relativně krátkou dobou. V rámci dotazníku *SO-RA-D* o Anně jednotliví spolužáci uvedli: *mám ji hrozně ráda, můžu jí říct všechno, je hodná a upřímná, tichá, ale holka, na kterou se můžu spolehnout, milá kamarádka, je s ní sranda, všichni ji máme rádi, nejlepší ze třídy, je nová a je v pohodě*, a to navzdory tomu, že z výpovědí žáků vyplývá, že je Anna ve třídě teprve rok. Samotná Anna hodnotí své spolužáky také velmi pozitivně.

U ostatních žáků již takovou oblibu nesledujeme, svými spolužáky jsou označováni velmi zřídka za ty, které by si zvolili za kamarády. Navzdory tomu lze konstatovat, že všichni žáci této skupiny byli alespoň někým označeni za toho, koho by si spolužáci za přítele vybrali,

což je pozitivní zjištění. Z dat se zdá, že v námi sledovaných případech příliš nekoreluje obliba sledovaných žáků ve třídě s počtem let strávených v Česku a s udávanou úrovní češtiny. Například Naďa žije v České republice 10 let. Svoji úroveň češtiny hodnotí jako velmi dobrou a za toho, koho by si spolužáci vybrali za přítele, byla označena jen v jediném případě. Naproti tomu Sylvia žije v Česku pouze jeden rok, přesto ji spolužáci označili častěji.

Sloupec *Nezvolen za přítele* naproti tomu označuje procento případů, kdy byli žáci spolužáky označeni za ty, které by si za přítele nevybrali. Někteří jedinci z námi sledované skupiny v tomto ohledu dosahují velmi vysokých hodnot, nejvíce (téměř 17 %) Voloďa. Řada spolužáků v rámci dotazníku *SO-RA-D* upozorňuje, že se Voloďa chová divně a přisuzuje mu negativní vlastnosti, například *blbec, moc cizí, nedá se s ním komunikovat, jeho chování mě odpuzuje, prostě ho nepochopím, moc ho neznám a ani ho poznat nechci*. Ve třídě se však najdou spolužáci, kteří Voloďu vidí pozitivněji, například *nudnej, ale upřímněj, někdy otravněj, někdy v poho*. Také Lena není ve své třídě příliš oblíbená, někteří spolužáci se domnívají, že se s Lenou nemají o čem bavit, případně, že se s ní vůbec nebaví. Navzdory tomu má Lena ve třídě několik spolužáků, kteří ji vnímají pozitivně – *je opravdu hodně fajn a je to moje nejlepší kamarádka, je s ní sranda*.

Poslední dva sloupce tabulky 40 udávají průměrný vliv a sympatie námi sledovaných žáků (nižší hodnota ukazatele značí větší přisuzovaný vliv a sympatie). Z dat vyplývá, že největší vliv má v naší skupině žáků Anna, i když je v dané třídě nová, naopak nejmenší Voloďa. V průměru je ovšem přisuzovaný vliv sledovaných žáků v jejich třídách spíše průměrný až podprůměrný. Naproti tomu námi sledovaní žáci jsou svým spolužákům relativně sympatičtí, a to i ti, kdo jsou v České republice relativně krátce, například již zmiňovaná Sylvie žijící zde pouze jeden rok (i když z podrobnějších dat víme, že hodnocení je velmi rozkolísané, což svědčí o tom, že si na ni spolužáci zatím nestihli udělat konzistentní názor a hodnotí ji velmi rozdílně).

Nyní budeme analyzovat individuální charakteristiky přisuzované sledovaným žákům jejich spolužáky. Tabulka 41a zobrazuje procento spolužáků, které uvedlo o daném žákovi, že je reprezentantem jedné z těchto charakteristik: *spravedlivý, zábavný, vždy v centru dění, se všemi zadobře*, naproti tomu tabulka 41b zobrazuje procento spolužáků, které uvedlo o daném žákovi, že je *protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý a osamocený*.

**Tabulka 41a: Individuální charakteristiky žáků: spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru, se všemi zadobře (% spolužáků, které uvedlo o daném žákovi, že je ve třídě reprezentantem dané vlastnosti)**

Přezdívká	Spravedlivý (0-100)	Spolehlivý (0-100)	Zábavný (0-100)	Vždy v centru (0-100)	Se všemi zadobře (0-100)
Naďa	0	0	0	0	0
Thang	6	0	0	0	7
Voloďa	0	0	0	0	0
Sylvia	13	0	0	0	11
Anna	21	7	0	0	8
Lena	0	0	0	0	0
Hanah	4	0	4	0	14

Poznámka: Čím vyšší hodnota koeficientu, tím žádanější stav.

Z tabulky 41a vyplývá, že třem ze sedmi námi sledovaných žáků nebyla jejich spolužáky přidělena žádná z nabízených pozitivních charakteristik. Přitom nejčastěji byli žáci naší skupiny označováni za *se všemi zadobře*. Například Hanah takto označilo 14 % jejích spolužáků, vysoký počet spolužáků takto označil Sylvii, relativně vysoké hodnoty dosáhla i Anna a Thang. Druhou nejčastěji přisuzovanou charakteristikou námi sledovaným žákům byla *spravedlivost*. Annu takto dokonce označilo 21 % spolužáků, Sylvii 13 % spolužáků. Anna byla označena také za *spolehlivou*, a to 7 % svých spolužáků, Hanah označily za *zábavnou* 4 % spolužáků. Zajímavé je, že žádný námi sledovaný žák nebyl označen za *vždy v centru dění*. Nejčastěji byly přisuzovány žádané charakteristiky Anně, která byla označována jak za *spravedlivou*, tak také za *spolehlivou* a *se všemi zadobře*. Relativně pozitivní hodnocení této žákyně bylo očekávané z předchozích dat. To, že kladně hodnoceny byly Anna (jež se v České republice již narodila) i Sylvie a Hanah (jež se přistěhovaly teprve před rokem), nasvědčuje, že délka pobytu neměla u této skupiny respondentů klíčový vliv na přisuzování charakteristiky spolužáky. Naopak žádoucí charakteristiky nebyly přisuzovány Nadě, Voloďovi a Leně.

Následně budeme analyzovat nežádoucí přisuzované individuální charakteristiky (*protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý a osamocený*) žákům naší skupiny jejich spolužáky, viz tabulka 41b.

**Tabulka 41b: Individuální charakteristiky žáků: protivný, nespravedlivý, nevděčný, osamocený (% spolužáků, které uvedlo o daném žákovi, že je ve třídě reprezentantem dané vlastnosti)**

Přezdívka	Protivný (0-100)	Nespravedlivý (0-100)	Nevděčný (0-100)	Nespolehlivý (0-100)	Osamocený (0-100)
Nada	0	0	0	4	5
Thang	0	0	8	0	0
Voloda	8	13	14	8	43
Sylvia	0	0	0	0	0
Anna	0	0	0	0	0
Lena	0	0	0	0	0
Hanah	4	0	0	0	0

Poznámka: Čím vyšší hodnota koeficientu, tím méně žádoucí stav.

Z tabulky 41b pak vyplývá, že nějaké z nežádoucích charakteristik byly přisuzovány pouze čtyřem ze sedmi žáků. Nejhorší je v tomto ohledu opět situace Volodi, kterého téměř polovina žáků označila za *osamoceného*. Zároveň mu byly relativně vysokým počtem spolužáků přisuzovány další nežádoucí charakteristiky, především *nevděčnost, nespravedlivost*, ale byl také označován za *protivného* a *nespolehlivého*. Zbylým třem žákům byla vždy přisuzována pouze jedna nežádoucí charakteristika. Hanah byla označena menším procentem spolužáků za *protivnou*, Thang za *nevděčného* a Nada za *osamocenou*. Třem žákyním (Anna, Lena, Sylvia) nebyly přisuzovány žádné ze zkoumaných nežádoucích charakteristik. Celkově lze říct, že kromě Volodi byli žáci-cizinci hodnoceni z hlediska vlastností spíše kladně.

Z tabulky 42, sloupce s názvem *Zapojení do dění ve třídním kolektivu*, vyplývá, že téměř všichni námi sledovaní žáci (kromě Volodi) se cítí dobře zapojení do dění ve školní třídě. Deklarují, že se dění ve třídě občas účastní a obvykle jsou o dění ve třídě informováni. Pouze Volodě uvádí, že o dění ve třídě nemá zájem, což značí hodnota „5“ v daném sloupci a řádku.

**Tabulka 42: Třída očima žáků-cizinců: jejich zapojení do dění ve školní třídě a vnímaná kvalita vztahů uvnitř třídy**

Přezdívká	Zapojení do dění ve třídním kolektivu (1-5)	Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný (ano/ne)	Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují (ano/ne)	Stává se, že se do školy těším (ano/ne)	Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem (ano/ne)	Společné problémy řešíme většinou v klidu (ano/ne)
Naďa	2	ano	ano	ano	ano	ano
Thang	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Volodě	5	ne	ne	ano	ano	ne
Sylvia	2	ne	ano	ne	ano	ano
Anna	2	ano	ne	ano	ano	ano
Lena	2	ano	ano	ano	ano	n. a.
Hanah	2	ne	ne	ano	ano	ano

Poznámka: Hodnota „2“ u prvního sloupce tabulky znamená, že žák uvedl, že se dění ve třídě občas účastní a obvykle je o akcích ve třídě informován, hodnota „5“ u prvního sloupce tabulky znamená, že žák deklaroval, že o dění ve třídě nejvíce zájem. Hodnota „n. a.“ značí, že žák neodpověděl nebo v době šetření nebyl přítomen.

Odpovědi na další výroky uvedené v tabulce 42 mohly být pouze *ano*, či *ne*. Z tabulky vyplývá, že odpovědi žáků na první dva výroky jsou často v rozporu. Na oba odpověděl stejný počet žáků *ano* i *ne*. Odpovědi na tyto výroky do jisté míry testují žákovu schopnost empatie. Jedinec (viz například Sylvie), který odpověděl kladně na výrok: *Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují* a zároveň záporně na výrok: *Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný*, si nemusí uvědomovat, že jedinec, kterému je občas ubližováno, může být ve třídě nešťastný. Zajímavá je i skutečnost, že Volodě, žák s nejméně žádanými charakteristikami v naší skupině, se nedomnívá, že by byl ve třídě nejméně jeden žák nešťastný a že je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují.

Pozitivním zjištěním je, že na ostatní výroky získáme vesměs žádanou odpověď *ano*. U výroku *Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem* všichni žáci odpověděli *ano*, tedy všichni žáci mají někoho, kdo jim ve třídě pomůže. Žádanou odpověď byly identifikovány i u zbylých dvou výroků. Kromě Sylvie všichni zbylí žáci vyjádřili, že se do školy občas těší, obdobně kromě Volodi odpověděli, že se problémy ve třídě řeší v klidu. Thang nerozuměl dobře otázkám a neodpověděl na ně.

Nyní budeme analyzovat míru kladných/záporných pocitů, které žáci naší skupiny ve škole prožívají. Žáci byli vyzváni, aby na pěti bipolárních sedmistupňových škálách zvolili hodnoty, které nejvíce odpovídají pocitům, které ve třídě prožívají, přitom hodnota „1“ představovala prožívání nejnižších možných pozitivních pocitů (viz tabulka 43).

**Tabulka 43: Míra prožívaných kladných/záporných pocitů v třídním kolektivu**

Přezdívka	Pocit bezpečí/ ohrožení (1-7)	Pocit přátelství/ nepřátelství (1-7)	Atmosféra spolupráce/ hostejnosti (1-7)	Pocit důvěry/ nedůvěry (1-7)	Tolerance/ netolerance (1-7)
Nada	2	2	3	7	3
Thang	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Voloda	2	3	5	3	4
Sylvia	1	2	2	1	1
Anna	1	1	2	1	1
Lena	5	5	2	1	2
Hanah	1	3	1	1	2

Poznámka: Čím vyšší hodnota koeficientu, tím méně žádoucí prožívané pocity a naopak. Hodnota „n. a.“ značí, že žák neodpověděl nebo v době šetření nebyl přítomen.

Z tabulky 43 vyplývá, že kromě Leny, která zažívá ve školní třídě spíše pocit ohrožení a nepřátelství, ostatní žáci ve třídě zažívají spíše pocit bezpečí a přátelství. Zajímavé je, že spíše pocit bezpečí a přátelství zažívá ve školní třídě i Voloda, u něhož ostatní naměřené hodnoty jiných ukazatelů byly v minulých analýzách shledány mnohdy jako nežádoucí<sup>55</sup>. Dalším pozitivním jevem je, že ve třídě většina žáků zažívá spíše atmosféru spolupráce, než atmosféru lhostejnosti (jedinou výjimkou je Voloda, který též jako jediný zažívá spíše pocit netolerance). Nada jako jediná pociťuje spíše pocit nedůvěry. Celkově lze říci, že pocity prožívané námi sledovanými žáky jsou spíše pozitivní, a to i v případě Volodi, jehož postavení ve třídě není v mnoha ohledech uspokojivé. Nejlepší prožívané pocity nalézáme u Anny, což je v souladu s předchozími analýzami, jež ukazovaly, že je Anna nositelkou žádoucích charakteristik.

Poslední charakteristikou, kterou budeme v této kapitole sledovat, je, jak sledovaní žáci hodnotí klima školní třídy, viz tabulka 44. S výjimkou poslední škály (*Děni o přestávkách*) vždy vyšší hodnota značí více žádoucí vztah. Z tabulky 44 vyplývá, že klima školní třídy hodnotí nejhůře Voloda. Voloda nevidí pozitivně vztahy se spolužáky, domnívá se, že spolužáci spolu nespolečně pracují. Naopak pozitivně hodnotí kvalitu školní třídy Anna a Hanah. Celkově žáci hodnotí kvalitu školní třídy spíše pozitivně.

<sup>55</sup> I když nemáme dostatek informací, abychom mohli vytvořit komplexní „obraz“ Volodi, zdá se, že se může jednat o jedince s nižší úrovní sociální inteligence, protože Voloda necítí to, co u něj „vycitují“ spolužáci (i když vzhledem k věku spolužáků od nich nemůžeme očekávat přesnou analýzu pocitů, které u nich Voloda vyvolává).

**Tabulka 44: Hodnocení klimatu školní třídy, průměrné hodnoty jednotlivých škálových skóre žáků**

Přezdívká	Vztahy se spolužáky (1-5)	Spolupráce se spolužáky (1-5)	Vnímaná opora od učitelů (1-5)	Rovný přístup učitele k žákům (1-5)	Přenos naučeného mezi školou a rodinou (1-5)	Preference soutěžení mezi žáky (1-5)	Dění o přestávkách (1-5)
Naďa	3,4	2,6	3,6	5,0	5,0	1,0	2,0
Thang	2,5	n. a.	4,0	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Voloda	1,6	1,0	2,6	2,6	5,0	3,0	1,8
Sylvia	3,8	3,6	5,0	5,0	5,0	1,8	2,5
Anna	4,8	4,6	3,6	4,8	3,4	2,4	1,5
Lena	3,8	4,0	3,6	5,0	3,8	3,0	1,3
Hanah	3,8	4,2	4,8	4,8	3,8	4,6	1,0

Poznámka: Vyšší hodnota koeficientů u prvních šesti sloupců a nižší u posledního značí žádaný stav. Hodnota „n. a.“ značí, že žák neodpověděl nebo v době šetření nebyl přítomen.

### 6.1.1. Shrnutí závěrů analýzy třídy č. 1

Žáci-cizinci se lišili v řadě sledovaných charakteristik. Máme-li identifikovat dva nejvýraznější jedince, vybereme Annu a Volodu. Anna, která se v Česku pravděpodobně narodila, vykazovala ve sledované skupině znaky nejlépe sociálně integrovaného jedince. I když si ve zvládnutí češtiny a školních dovedností příliš nedůvěřovala, ve třídě se cítila sociálně akceptována. Navzdory tomu, že se setkala s označováním za cizince, na což mohla být vzhledem ke své migrační historii senzitivnější, byla spolužáky hodnocena jako sympatická, spravedlivá, vlivná a byla považována za žádanou kamarádku. Sama vnímala, že je součástí dění ve třídě a prožívala zde pozitivní pocity. Naproti tomu situace Volodi byla v mnoha ohledech opačná. Voloda žil v době šetření v Česku šest let. Chodil do sedmé třídy, což je období, kdy se rodí pravá koheze kolektivu<sup>56</sup> a kdy vliv učitele na dění ve třídě ustupuje do pozadí. I když se na rozdíl od Anny se stigmatizací nesetkal, ve třídě se necítil být akceptován, což potvrzují i výpovědi spolužáků. Vysoké procento spolužáků deklarovalo, že by Volodu za kamaráda nechtělo, považovali jej za nesympatického, nespravedlivého, nevděčného a především osamoceneného. Navíc mu nepřisuzovali vliv na dění ve třídě. Sám Voloda tvrdil, že o dění ve třídě nemá zájem, což je možná obranná reakce na pocit nepřijetí spolužáky. Třidu vnímal jako nespolečující a netolerantní.

Nicméně naše zjištění není možné zobecňovat, stejně tak nelze realizovat hlubší analýzu situace jednotlivých žáků a tříd, protože sledovaní žáci pochází z poměrně pestré a nesourodé skupiny tříd. Je však zřejmé, že v postavení žáků ve školní třídě hrají významnou úlohu osob-

<sup>56</sup> „Skupinová koheze koresponduje se skupinovou konformitou a překrývá se s pojmem sociální integrace.“ (Novotná, 2010 s. 33) Podle Novotné (2010) je žádoucí v zájmu naplňování/saturace skupinových potřeb vést skupinu k žádoucí skupinové kohezi a skupinové konformitě. Zatímco je skupinová koheze spojená s pocitem sounáležitosti (ibid.), skupinová konformita má dvě dimenze: (1) *přijetí cílů*, repektive skupinových potřeb; (2) *přijetí institucionálních prostředků*, tj. pravidel pro jejich dosahování, které vycházejí ze skupinových hodnot a norem (Merton, Fiske, Kendall, 1956, cit. dle Novotná, 2010).

nostní charakteristiky žáků (jací vlastně jsou), ale určitý vliv mohou mít i další charakteristiky (počet let v Česku, úroveň zvládnutí češtiny, jak dlouho je žák členem dané třídy<sup>57</sup> apod.). Kromě individuálních charakteristik žáků hrají určitou roli i charakteristiky třídního kolektivu, především v jaké fázi vývoje se třídní kolektiv nachází (*prekohezní* (1.-3. ročník ZŠ), *prvotně kohezní* (4.-6. ročník ZŠ) či *kohezní* (7.-9. ročník ZŠ)), jakou formou je třída učitelé vedena a jak se s ní pracuje (třídní management) a podobně (Braun, 2003). Nicméně z uvedených zjištění vyplývá, že i když je ve třídě pouze jediný žák-cizinec, je potřeba se třídě věnovat a pomáhat se začleňováním daného žáka do třídního kolektivu. Nejde, jak se ukazuje, pouze o znalost jazyka a pocit školní úspěšnosti, ale především o vnímání sociální akceptace ostatními, zda třída vykazuje atmosféru spolupráce a také zda je tolerantní ke svým členům.

## 6.2. Třída s nejméně žádoucími naměřenými charakteristikami

Nyní bude předmětem našeho zájmu analýza situace ve třídě, kterou bychom mohli označit za třídu s nejméně žádoucími charakteristikami. Třída byla vybrána na základě analýzy situace ve třídách a nachází se pod kódovým označením 25. Jedná se o 5. ročník základní školy. Ve třídě je celkem 20 žáků, z toho je 7 zahraničního původu, a to z různých zemí. Ve třídě studuje jeden vietnamský žák, tři ukrajinští žáci, jeden ruský žák a jeden žák původem z Rumunska. U jednoho žáka se nepodařilo identifikovat zemi jeho původu (tabulka 45).

**Tabulka 45: Základní charakteristiky žáků (pohlaví a národnost) a individuální charakteristiky žáků-cizinců: délka pobytu, úroveň češtiny, úroveň školních dovedností, stigma žáka, DSA**

Přezdívka	Pohlaví	Národnost	Délka pobytu (roky)	Index jazyka (1-5)	Školní dovednosti (1-5)	Stigmatizace (ano/ne)	DSA (1-10)
Pavčina	dívka	česká	N	N	N	N	N
Nien	chlapec	vietnamská	7	3	4	Ne	2
Václav	chlapec	česká	N	N	N	N	N
Vlasta	dívka	česká	N	N	N	N	N
Olga	dívka	ukrajinská	8	4	5	ano	4
Marie	dívka	česká	N	N	N	N	N
Adéla	dívka	česká	N	N	N	N	N
Radka	dívka	česká	N	N	N	N	N
Marcela	dívka	česká	N	N	N	N	N
Jiří	chlapec	česká	N	N	N	N	N
Irina	dívka	ukrajinská	1	4	4	ano	3
Evgeniya	dívka	ruská	3	4	5	ne	5

<sup>57</sup> Nicméně tento údaj nebyl zjišťován.

Bohuslav	chlapec	česká	N	N	N	N	N
Jiřina	dívka	česká	N	N	N	N	N
Lucie	dívka	česká	N	N	N	N	N
Aram	chlapec	neuvedeno	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Bronislav	chlapec	česká	N	N	N	N	N
Ilja	chlapec	ukrajinská	8	5	4	ne	6
Dragos	chlapec	rumunská	5	3	2	ano	3
Filip	chlapec	česká	N	N	N	N	N

Poznámka: „N“ v tabulce značí, že se jedná o českého žáka, který neudával tyto individuální charakteristiky, „n. a.“ u žáka-cizince znamená, že během šetření nebyl přítomen ve třídě, odpovědi za něj tedy nejsou k dispozici. Vyšší hodnoty koeficientů ve sloupcích Index jazyka, Školní dovednosti a DSA (Dotazník sociální akceptace) značí žádanější stav.

Ačkoli se v České republice žádný z žáků-cizinců nenarodil, řada z nich zde pobývá již řadu let. Například ukrajinská dívka Olga a ukrajinský chlapec Ilja pobývají v České republice již osm let, naproti tomu Irina, další dívka původem z Ukrajiny, se přistěhovala teprve před rokem. Úroveň jazykových dovedností, identifikovaná na základě sebehodnocení jednotlivých žáků, moc nekorresponduje s délkou jejich pobytu v České republice, což dokládá například stejně hodnocená úroveň češtiny Olgy i Iriny (vzdor jejich velmi odlišné délce pobytu). Nejhůře hodnotí svoji úroveň češtiny rumunský chlapec Dragos, který v Česku pobývá 5 let. Dragos hodnotí velmi negativně také úroveň svých školních dovedností, na rozdíl od ostatních žáků-cizinců, kteří naopak svoje školní dovednosti hodnotí vesměs pozitivně. Předposlední sloupec tabulky ukazuje, že se tři žáci-cizinci (Olga, Irina a Dragos) setkali se stigmatizací ze strany svých spolužáků. Poslední sloupec tabulky pak udává skóre, které žáci zahraničního původu získali v *Dotazníku sociální akceptace*. Nien, Irina a Dragos mohou být ohrožení sociální osamělostí, protože jejich skóre v testu DSA lze považovat za velmi nízké.

I když nám poslední sloupec tabulky 45 dává nahlédnout do toho, jak se žáci-cizinci cítí ve třídě akceptováni, nepodává nám informaci o jejich skutečné oblíbě mezi spolužáky. Zaměříme se tedy nyní na identifikaci obliby žáků v daném třídním kolektivu se zaměřením na žáky zahraničního původu.

**Tabulka 46: Individuální charakteristiky žáků – národnost, zvolen za přítele, nezvolen za přítele, vliv a sympatie**

Přezdívka	Národnost	Zvolen za přítele (0-100)	Nezvolen za přítele (0-100)	Vliv (0-5)	Sympatie (0-5)
Pavčina	česká	5,6	9,6	2,1	2,2
Nien	vietnamská	0,0	11,5	4,3	3,8
Václav	česká	9,3	1,9	2,7	2,9
Vlasta	česká	7,4	0,0	2,9	2,4
Olga	ukrajinská	3,7	5,8	3,5	2,7



Marie	česká	3,7	0,0	2,5	2,3
Adéla	česká	3,7	0,0	2,3	2,2
Radka	česká	11,1	0,0	2,3	1,9
Marcela	česká	3,7	0,0	2,5	1,7
Jiří	česká	9,3	0,0	3,3	2,2
Irina	ukrajinská	0,0	19,2	4,8	4,4
Evgeniya	ruská	1,9	1,9	2,9	2,2
Bohuslav	česká	7,4	1,9	2,3	2,7
Jiřina	česká	3,7	0,0	2,5	1,9
Lucie	česká	3,7	0,0	3,3	2,1
Aram	neuveдено	11,1	0,0	2,0	2,6
Bronislav	česká	1,9	17,3	3,5	3,3
Ilja	ukrajinská	3,7	13,5	4,0	3,6
Dragos	rumunská	0,0	17,3	3,7	3,5
Filip	česká	9,3	0,0	3,1	2,9

Poznámka: U vlastností přítel/nepřítel je uváděno procento spolužáků, které uvedlo o daném spolužákovi, že je ve třídě reprezentantem dané vlastnosti. U vlastností vliv a sympatie je uváděno průměrné skóre žáka, které obdržel od svých spolužáků, přitom vyšší hodnota indexu poukazuje na menší vliv a sympatie.

Z tabulky 46 a sloupce *Zvolen za přitele* vyplývá, že tři žáci třídy nebyli ani jedním spolužákem označeni za přitele. Ve všech případech se jedná o žáky-cizince: vietnamského chlapce Niena, ukrajinskou dívku Irinu a chlapce původem z Rumunska Dragose. Podíváme-li se naopak na data ve sloupci *Nezvolen za přitele*, vysokých hodnot dosahují opět žáci-cizinci. Především Irina byla označena za osobu, kterou by si spolužáci za přitele nevybrali téměř v pětina případů. Často tak byli označováni i další žáci-cizinci, především Dragos, Ilja, ale také Nien. Negativní hlasy ve větší míře ovšem získali také dva čeští žáci: Bronislav a Pavlína. Pokud porovnáme hodnoty žáků-cizinců uvedené v tabulce 46 ve sloupcích *Zvolen za přitele* a *Nezvolen za přitele* s hodnotami uvedenými v tabulce 45 v posledním sloupci s názvem *DSA (Dotazník sociální akceptace)*, zjistíme, že si žáci-cizinci, kteří nejsou svými spolužáky vnímáni pozitivně, svoji nezáviděnlivou pozici ve třídě většinou uvědomují, o čemž svědčí právě nízké hodnoty v *DSA*.

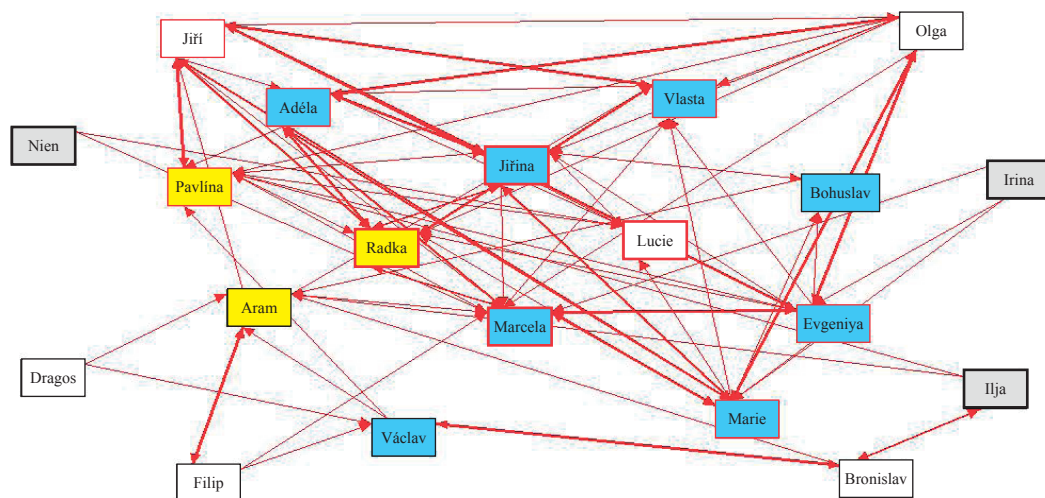
Poslední dva sloupce tabulky 46 ukazují, jaký vliv a sympatie jsou žákům třídy přisuzovány jejich spolužáky. Již letmým pohledem na data uvedená v tabulce můžeme identifikovat, že nejmenší vliv a sympatie jsou opět přisuzovány žákům zahraničního původu, a to Irině, Nienovi, Iljovi a Dragosovi. Alarmující je především situace Iriny, která je svými spolužáky vnímána jako žák s nejmenším vlivem i sympatiemi (vliv 4,8, sympatie 4,4). Nicméně ostatní žáci-cizinci na tom nejsou o mnoho lépe. Porovnáním posledních dvou sloupců můžeme u každého jednotlivce indentifikovat rozdíl mezi jemu přisuzovaným vlivem a sympatiemi<sup>58</sup>. V našem konkrétním

<sup>58</sup> Podle Hrabala (2002) u zvláště efektivních vůdců převažuje vliv nad oblibou, protože jejich oblibu mírně snižuje nutnost klást na své spolužáky určité požadavky. V případě velkého rozdílu mezi vlivem a oblibou (ve prospěch vlivu) vzniká obava o zdravý sociální vývoj daného jedince a jeho vliv na situaci ve skupině. Takto hodnocení jedinci mají zpravidla sklon k autokratickému jednání a prosazování svých zájmů, a to bez ohledu na ostatní členy skupiny (ibid.). Naopak jedinci s vysokou oblibou a malým vlivem bývají podle Hrabala (ibid.) pozitivně emocionálně ladění,

případě u sledovaných žáků nebyl identifikován významný rozdíl mezi jejich vlivem a oblibou. U žáků-cizinců (kromě Arama) jejich obliba mírně převažovala nad jejich vlivem<sup>59</sup>.

Pro lepší vizualizaci situace ve třídě v otázce vlivu a sympatií uvádíme sociogramy 1, 2 a 3, které ukazují nejen na spolužáky vnímanou míru vlivu a sympatií u daného žáka třídy, ale zobrazují i vztahy uvnitř sledované třídy.

### Sociogram 1: Sympatie a vliv mezi žáky třídy (zobrazení indexu 1, který představuje nejvyšší možnou míru sympatií)



Poznámka: Sociogram zachycuje vnímané sympatie mezi žáky třídy s tzv. hodnotou indexu 1, což je situace, kdy žák třídy některého ze svých spolužáků považuje za nejsympatičtějšího žáka třídy. Silněji zvýrazněné oboustranné šipky červené barvy znázorňují, že se dva žáci vzájemně považují za nejsympatičtější žáky třídy, méně výrazné červené šipky ukazují na jednostrannou sympatii. Počet šipek u daného žáka představuje počet spolužáků, kteří jej ohodnotili jako nejsympatičtějšího žáka třídy. Pokud žák nebyl žádným ze svých spolužáků hodnocen 1, nekončí u rámečku, ve kterém je uvedeno jeho jméno, žádná šipka. Jména tří nejsympatičtějších žáků třídy jsou uvedena v červeně orámovaném rámečku se silnými konturami, jména žáků s nadprůměrnými sympatiemi jsou uvedena v červeně orámovaných rámečcích s méně výraznými konturami. Analogicky jsou jména nejméně sympatických žáků uvedena v rámečcích s černými konturami. Sociogram ukazuje také na míru vlivu. Tři nevlivnější žáci jsou zobrazeni ve žlutě zvýrazněných rámečcích, žáci s nadprůměrným vlivem v modrých rámečcích a tři žáci s nejmenší mírou vlivu ve třídě jsou zobrazeni v šedých rámečcích.

Ze sociogramu 1 vyplývá, že ve třídě mají největší vliv Pavlína, Radka a Aram (viz žlutě zbarvené rámečky), tedy dvě české dívky a chlapec neznámého zahraničního původu. Radka je zároveň považována za jednu z nejsympatičtějších spolužaček společně s Marcelou, Jirinou a Lucií (viz červeně orámované rámečky se silnými konturami). Pavlína, která je svými spolužáky považo-

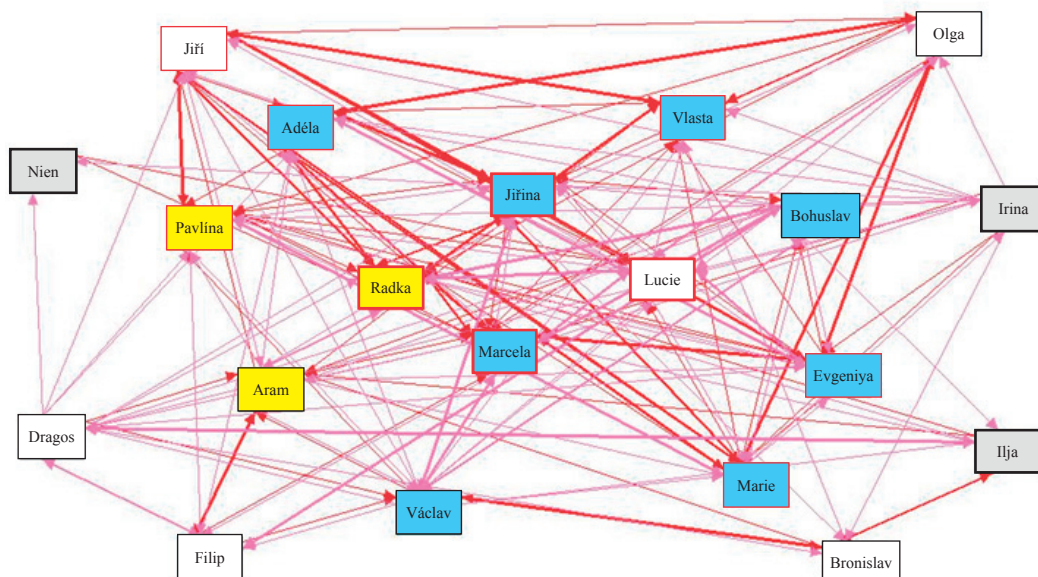
radostní, bývají empatičtí, umí spolupracovat a ve třídě dokáží vyvolat pozitivní atmosféru.

<sup>59</sup> Hrabal (2002) upozorňuje, že v českém prostředí zpravidla převládá u chlapců vliv nad jejich oblibou. Tento jev Hrabal vysvětluje hluboce zakořeněným sociálním obrazem muže (chlapce) v českém prostředí jako individua s převahou síly nad citlivostí.

vána za jednoho z nejvlivnějších jedinců třídy, je zároveň svým spolužákům nadprůměrně sympatická, naproti tomu Aram je spolužákům obecně méně sympatický (viz černý rámeček a relativně málo červených šipek). Nejmenší vliv a zároveň sympatie jsou spolužákům přisuzovány opět žákům zahraničního původu, a to Irině, Iljovi a Nienovi, jejichž jména jsou uvedena v šedě podbarvených rámečcích, které značí nejmenší vliv, a navíc s výraznými černými konturami, což značí nejnižší úroveň sympatií v dané třídě.

Následující sociogram 2 nám umožňuje nahlédnout do spletité sítě vztahů, sympatií a vlivů v dané třídě ještě podrobněji. Obsahuje totiž nejen linie nejvyšších možných sympatií udávaných indexem 1, ale také hodnoty sympatií 2, které byly udělovány druhým nejsympatičtějším žákům.

**Sociogram 2: Sympatie a vliv mezi žáky třídy (zobrazení indexu 1, který představuje nejvyšší možnou míru sympatií, a indexu 2, který představuje druhou nejvyšší míru sympatií)**

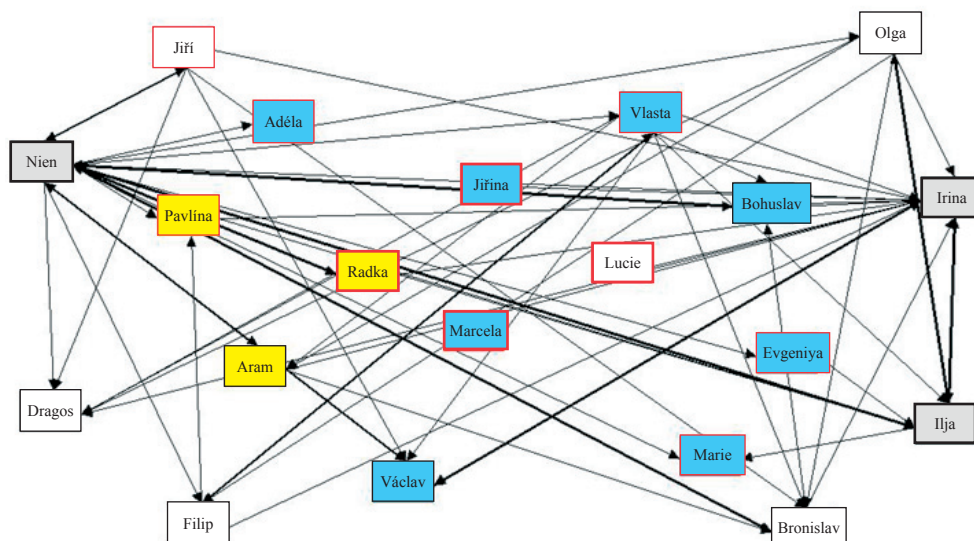


Poznámka: Sociogram zachycuje vnímané sympatie mezi žáky třídy s tzv. hodnotou indexu 1 a zároveň s hodnotou indexu 2, což je situace, kdy žák třídy některého ze svých spolužáků považuje za prvního, resp. druhého nejsympatičtějšiho žáka třídy. Silněji zvýrazněné oboustranné šipky červené barvy znázorňují, že se dva žáci vzájemně považují za nejsympatičtější žáky třídy, méně výrazné červené šipky ukazují na jednostrannou sympatii. Obdobnou situaci pro hodnotu indexu 2 představují fialové šipky. Počet červených šipek u daného žáka představuje počet spolužáků, kteří daného žáka ohodnotili jako nejsympatičtějšího žáka třídy. Obdobně počet fialových šipek u jména daného žáka znamená počet spolužáků, kteří danému žákovi přisoudili míru sympatií indexem 2. Pokud žák nebyl žádným ze svých spolužáků hodnocen indexy 1 ani 2, nekončí u rámečku s jeho jménem žádná šipka. Jména čtyř nejsympatičtějších žáků třídy jsou uvedena v červeně orámovaném rámečku se silnými konturami. Jména žáků s nadprůměrnými sympatiemi jsou uvedena v červeně orámovaných rámečcích s méně výraznými konturami. Naproti tomu jména nejméně sympatických žáků jsou uvedena v rámečcích s černými konturami. Sociogram ukazuje také na míru vlivu. Tři nejvlivnější žáci jsou zobrazeni ve žlutě zvýrazněných rámečcích, žáci s nadprůměrným vlivem v modrých rámečcích a tři žáci s nejmenší mírou vlivu ve třídě jsou zobrazeni v šedých rámečcích.

Z uvedených dat vyplývá, že postavení žáků zahraničního původu není ve třídě totožné. Například Aram, Olga a Evgeniya mají ve třídě dobré postavení se spoustou vzájemně opěťovaných pozitivních vztahů. Aram dokonce patří mezi žáky třídy, kteří mají největší vliv. Obdobně i Evgeniya patří mezi žáky s nadprůměrným vlivem i sympatiemi. Naproti tomu jako méně příznivou je potřeba hodnotit situaci již mnohokrát zmiňovaných třech žáků zahraničního původu, kteří patří mezi žáky s nejmenším vlivem a sympatiemi: Niena, Iriny a Ilji. Nicméně ze sociogramu 2 vyplývá, že situace všech tří žáků není zcela stejná. Z uvedené trojice má ve třídě nejlepší postavení Ilja, který sympatizuje s řadou spolužáků, a navíc sdílí silné sympatie s českým žákem Bronislavem a rumunským spolužákem Dragosem. I když ani jeden z těchto spolužáků nepatří mezi vlivné a sympatické žáky třídy, ba naopak, Bronislav sdílí velké sympatie s Václavem, jehož vliv ve třídě lze považovat za nadprůměrný. Navíc Václav vzájemně sympatizuje s Jiřinou, Marcelou a Bohuslavem, kteří jsou ve třídě v centru oblíbenosti. Je tedy možné, že prostřednictvím Václava se Ilja zapojuje do třídního kolektivu a není v izolaci. O poznání hůře je na tom Irina a Nien. Nien vyjadřuje sympatie velmi ojedinelé. Jsou mu sympatické pouze dvě české dívky, které patří ve třídě mezi nejoblíbenější: Lucie a Marcela. I když je Nien sympatický Dragosovi a Jiřině, jejich sympatie neopěťuje. Naproti tomu Irině je sympatická celá řada spolužáků, ovšem ani jeden z nich s Irinou její sympatie vzájemně nesdílí. Přesto i Irinu dva žáci označili za sympatickou.

Je zajímavé, že ve třídě nepozorujeme silné vzájemné sympatie mezi cizinci navzájem, a to dokonce ani mezi cizinci stejné země původu. Například Olga, Irina i Ilja jsou shodně původem z Ukrajiny, neexistují ovšem mezi nimi žádné vzájemně sdílené sympatie. I když Irina uvedla pozitivní sympatie k Olze, její sympatie nejsou opěťovány. Naopak se zdá, že žáci původem z Ukrajiny se v dané třídě nemají rádi, viz sociogram 3, který ukazuje na vnímané nesympatie mezi spolužáky, respektive zobrazuje hodnotu indexu 5, která představuje nejvyšší možnou míru antipatií.

**Sociogram 3: Sympatie a vliv mezi žáky třídy (zobrazení indexu 5, který představuje nejvyšší možnou míru antipatií)**



Poznámka: Sociogram zachycuje vnímané sympatie mezi žáky třídy s tzv. hodnotou indexu 5, což je situace, kdy žák třídy ohodnotil některého ze svých spolužáků nejvyšší možnou mírou antipatií. Silněji zvýrazněné oboustranné šipky černé barvy znázorňují vysokou míru vzájemných antipatií jedinců, méně výrazné černé šipky ukazují na jednostrannou antipatii. Počet šipek u daného žáka představuje počet spolužáků, kteří daného žáka ohodnotili nejvyšší možnou mírou antipatií. Pokud žák nebyl žádným ze svých spolužáků hodnocen indexem 5, nekončí u rámečku s jeho jménem žádná šipka. Jména čtyř nejsympatičtějších žáků třídy jsou uvedena v červeně orámovaném rámečku se silnými konturami, jména žáků s nadprůměrnými sympatiemi jsou uvedena v červeně orámovaných rámečcích s méně výraznými konturami. Analogicky jsou jména nejméně sympatických žáků uvedena v rámečcích s černými konturami. Sociogram ukazuje také na míru vlivu. Tři nejvlivnější žáci jsou zobrazeni ve žlutě zvýrazněných rámečcích, žáci s nadprůměrným vlivem v modrých rámečcích a tři žáci s nejmenší mírou vlivu ve třídě jsou zobrazeni v šedých rámečcích.

Ze sociogramu 3 je patrné, že mezi žáky původem z Ukrajiny panuje vysoká míra vzájemně sdílených antipatií. Zdá se, že v centru těchto antipatií stojí Ilja, který se nemá rád jak s Irinou, tak s Olgou. Olze je navíc nesympatická i Irina, i když ta antipatie neopětuje, naopak, jak jsme výše zmínili, Irina Olgu považuje za sympatickou. Významně silné vzájemně negativní vztahy lze pozorovat i mezi dalšími žáky-cizinci navzájem, především mezi trojicí z hlediska sympatií nejhůře hodnocených žáků třídy: Nienem, Irinou a Iljou. Zejména Nien, který jen velmi ojedinele vyjadřoval sympatie, antipatie vyjadřuje k celé řadě spolužáků včetně dalších cizinců. Mnohé z nich jsou navíc vzájemně sdílené.

Otázkou je, zda je možné, aby žáci s velkým vlivem a vysokou mírou sympatií mohli využít svůj vliv k tomu, aby negativně ovlivňovali pohled třídy na některé žáky, specificky na žáky-cizince. Ze sociogramů 1, 2 a 3 je patrné, že mezi žáky s nejvyšším vlivem a sympatiemi patří Radka. Radka nemá ráda Niena (vzájemně sdílený negativní vztah), ale také Dragose, Ilju, Irinu a Olgu. Také Jiřina, další dívka s nadprůměrným vlivem a sympatiemi, nemá ráda Irinu a Ilju. Obdobně i někteří další spolužáci s vysokým vlivem a sympatiemi (Marcela, Lucie, Pavlína) vyjadřují negativní vztah především k cizincům, a to nejčastěji k Iljovi, Nienovi a Irině, v některých případech i k Aramovi a Dragosovi. Zdá se, že nejvlivnější a nejsympatičtější žáci třídy mají v mnoha případech negativní vztah k některým spolužákům zahraničního původu. Z českých žáků pak vyjadřují antipatie k Bronislavovi, který je velkým kamarádem Václava, ale také cizinců Dragose a Ilji. Není tedy vyloučeno, že za určitým odstupem velké části třídy k žákům zahraničního původu může stát kromě jiného i negativní vztah názorových vůdců třídy k těmto spolužákům.

Proč se někteří spolužáci staví k žákům zahraničního původu tak negativně? Jsou ve třídě noví, neumí jazyk, mají snad problémy s učivem či chováním? Nyní se podrobněji podíváme na to, jak spolužáci charakterizují žáky-cizince, které nikdo ve třídě neoznačil za své kamarády: Niena, Irinu a Dragose.

Nien, který se do České republiky přistěhoval před sedmi lety, začal pravděpodobně chodit do dané třídy teprve nedávno. Řada spolužáků na tuto skutečnost upozorňuje. Například Adéla k Nienovi poznamenává: *Moc ho neznám, je novější*. Jiřina k Nienovi poznamenává: *nový*. Na to, že Niena moc dobře neznají, upozorňují i Lucie a Evgeniya. Zatímco Lucie se k Nienovi vyjadřuje pozitivně: *Je nový, je normálnější než kluci, z Evgeniyi je cítit určitý nezájem: Moc dobře ho neznám, ani ho znát lépe nechci*. Z výpovědí spolužáků vyplývá, že má Nien určitý problém s komunikací. Například Ilja uvádí, že Nien moc nemluví. Marcela deklaruje, že se s Nienem *nedá diskutovat*. Na to, že není Nien ve třídě populární, upozorňuje Jiří. Filip se domnívá, že Nien se chce zapojit do kolektivu, ale je šikanován. Je pravda, že se o Nienovi řada spolužáků vyjadřuje negativně: *vtrovněj, prase, ošklivý*. Radka dokonce k Nienovi poznamenává: *pomalej*

Číňan, a to navzdory tomu, že je Nien původem z Vietnamu. Některé děti upozorňují na některé údajné nežádoucí vlastnosti Nienu. Například Aram se dokonce domnívá, že Nien *útočí na děti*, Václav deklaruje, že na něj Nien *křičí*. Navzdory řadě negativních vlastností, které Nienovi jeho spolužáci přisuzují, lze ve třídě identifikovat žáky, kteří jej vnímají pozitivně. Například Dragos Nienu považuje za kamaráda, Olga za *dobrého kluka*, Vlasta se domnívá, že je Nien fajn. Samotný Nien se vyjadřuje pouze o šesti spolužácích, kteří byli uvedeni v pořadí na prvních místech, a to vždy stejným způsobem: *otravný, hluchý, sprostý*.

Za přítelkyni nebyla ani jedním spolužákem označena také ukrajinská dívka Irina, která se do České republiky přistěhovala před rokem, ale svoji úroveň komunikovat česky hodnotí subjektivně velmi vysoko. Z výpovědi spolužáků vyplývá, že má Irina velké problémy se začlenit do kolektivu třídy navzdory tomu, že se snaží. Někteří spolužáci na tuto skutečnost upozorňují. Například Aram u Iriny poznamenává: *Špatně se přizpůsobuje*. O snaze Iriny najít si přátele vypovídá i Vlasta: *Nemám ji ráda, i když se snaží spřátelit, snaží se moc*. Také Evgeniya upozorňuje na zájem Iriny o přátelství: *Myslím, že se mnou chce kamarádit, ale moc se mi nelíbí*. Řada dalších spolužáků na Irinu pohlíží s despektem. Například Adéla o Irině píše: *Je hloupá, nic moc nezná*. Radka ji označuje za *krávu*, kterou *nesnáší*. Olga upozorňuje, že má s Irinou *velké hádky*. V souvislosti s Irinou se objeví další nenávislné poznámky spolužáků až vulgárního charakteru: *hnuska, hrozná, kravička, zlá, sprostá, Godzilla, která otravuje všechny* apod. Někteří spolužáci svůj negativní postoj vůči Irině i zdůvodňují. Například Filip se zmiňuje, že Irina nadává a mlátí kluky, Pavlína se domnívá, že je Irina líná a mlátí spolužáky. Marcela se domnívá, že se někdy *Irina nechová dobře*. Pouze Marie o Irině píše pozitivně: *milá kamarádka*. Samotná Irina se o svých spolužácích slovně nevyjadřila, nicméně bodově nejhůře hodnotí Ilju a Dragose.

Za přítele nebyl žádným ze spolužáků označen ani Dragos, chlapec rumunského původu, který v České republice žije pět let, ale svoji úroveň češtiny hodnotí stále relativně nízko<sup>60</sup>. Z výpovědi spolužáků se zdá, že obdobně jako Irina i Dragos má problémy zapadnout do kolektivu třídy, a to i navzdory tomu, že je z některých výpovědí patrné, že se snaží. Například Marcela se domnívá, že Dragos *někdy hodně doleje za Aramem*. Filip se domnívá, že Dragos *podleje, ale jinak je dobrý*. Václav uvádí, že jim Dragos dává bonbóny. Řada spolužáků upozorňuje, že jim Dragos není příjemný. Například Vlasta k Dragosovi poznamenává: *hrubý a grázl*, Radka píše: *Nesnáším ho, je to debil*. Jiří ho považuje za *raubiře*. I řada dalších spolužáků se o Dragosovi vyjadřuje negativně až vulgárně: *je blbec, blb, prdlý, hnusák*. Pozitivně se o Dragosovi vyjadřuje pouze Bohuslav, který jej označuje za *docela dobrého kámoše*. Pozitivní vztah má k Dragosovi i Ilja, který se zmiňuje, že si s Dragosem *hraje*.

Další informace o tom, proč jsou někteří žáci-cizinci méně oblíbení, nám mohou pomoci odhalit data uvedená v tabulce 47a, která ukazuje, jakým procentem spolužáků jsou jednotlivým žákům přisuzovány pozitivní vlastnosti.

---

<sup>60</sup> Je potřeba si uvědomit, že hodnocení úrovně zvládnání jazyka může záviset na tom, do jaké míry si žák uvědomuje svoje nedostatky. Uvědomování si nedostatků se může zvyšovat se zvyšováním znalostí, začátečník si nemusí uvědomovat, že něco říká špatně.

**Tabulka 47a: Individuální charakteristiky žáků: spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru, se všemi zadobře (% spolužáků, které uvedlo o daném žákovi, že je ve třídě reprezentantem dané vlastnosti)**

Přezdívka	Národnost	Spravedlivý (0-100)	Spolehlivý (0-100)	Zábavný (0-100)	Vždy v centru (0-100)	Se všemi zadobře (0-100)
Pavlna	česká	0,0	0,0	11,1	26,7	14,3
Nien	vietnamská	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Václav	česká	0,0	0,0	27,8	26,7	0,0
Vlasta	česká	0,0	0,0	5,6	0,0	0,0
Olga	ukrajinská	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0
Marie	česká	0,0	5,9	5,6	0,0	0,0
Adéla	česká	18,8	17,7	5,6	0,0	0,0
Radka	česká	0,0	0,0	16,7	6,7	7,1
Marcela	česká	0,0	0,0	0,0	6,7	14,3
Jiří	česká	12,5	5,9	0,0	0,0	7,1
Irina	ukrajinská	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Evgeniya	ruská	18,8	11,8	5,6	0,0	7,1
Bohuslav	česká	0,0	0,0	0,0	20,0	7,1
Jiřina	česká	6,3	17,7	0,0	0,0	28,6
Lucie	česká	0,0	5,9	0,0	0,0	7,1
Aram	neuveдено	0,0	5,9	22,2	13,3	7,1
Bronislav	česká	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ilja	ukrajinská	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Dragos	rumunská	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Filip	česká	43,8	23,5	0,0	0,0	0,0

Z tabulky vyplývá, že za *spolehlivé* byli více než 10 % spolužáků zvoleni čtyři spolužáci: tři čeští žáci a Evgeniya původem z Ruska. Shodně za *zábavné* a *vždy v centru dění* byli více než 10 % spolužáků označeni čtyři spolužáci, z toho tři čeští a žák zahraničního původu Aram. Za *se všemi zadobře* byly 10 % spolužáků označeny pouze tři české žákyně. Za povšimnutí stojí, že většině cizinců ve třídě, kromě Evgeniye a Arama, nebyla jejich spolužáky přisouzena ani jediná ze sledovaných pozitivních vlastností. Nyní budeme naopak sledovat, jak jsou jednotlivým žákům jejich spolužáky přisuzovány negativní vlastnosti (viz tabulka 47b).

**Tabulka 47b: Individuální charakteristiky žáků: protivný, nespravedlivý, nevděčný, osamocený (% spolužáků, které uvedlo o daném žákovi, že je ve třídě reprezentantem dané vlastnosti)**

Přezdívká	Národnost	Protivný (0-100)	Nespravedlivý (0-100)	Nevděčný (0-100)	Nespolehlivý (0-100)	Osamocený (0-100)
Pavlína	česká	5,3	11,1	20,0	6,3	0,0
Nien	vietnamská	15,8	0,0	0,0	6,3	29,4
Václav	česká	0,0	11,1	0,0	18,8	0,0
Vlasta	česká	5,3	0,0	6,7	12,5	5,9
Olga	ukrajinská	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9
Marie	česká	10,5	5,6	0,0	0,0	0,0
Adéla	česká	0,0	0,0	0,0	6,3	0,0
Radka	česká	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Marcela	česká	0,0	0,0	0,0	6,3	0,0
Jiří	česká	0,0	5,6	6,7	0,0	0,0
Irina	ukrajinská	21,1	16,7	20,0	12,5	41,2
Evgeniya	ruská	0,0	0,0	0,0	0,0	11,8
Bohuslav	česká	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Jiřina	česká	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Lucie	česká	10,5	0,0	6,7	0,0	0,0
Aram	neuveдено	5,3	16,7	6,7	6,3	0,0
Bronislav	česká	5,3	22,2	20,0	12,5	0,0
Ilja	ukrajinská	15,8	5,6	6,7	12,5	5,9
Dragos	rumunská	0,0	5,6	6,7	0,0	0,0
Filip	česká	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Vlastnost *protivný* je více než 10 % spolužáků přisuzována pěti žákům: dvěma českým dívkám a třem žákům-cizincům (Irina, Ilja, Nien). Vlastnost *nespravedlivý* je více než 10 % spolužáků přisuzována čtyřem žákům, třem českým a jedné žákyni zahraničního původu (Irině). Vlastnost *nevděčný* je více než 10 % spolužáků přisuzována dvěma českým žákům a jedné žákyni zahraničního původu (Irině). Vlastnost *nespolehlivý* je více než 10 % spolužáků přisuzována třem českým žákům a dvěma žákům-cizincům (Irina, Ilja). Za osamocené je spolužáky označováno šest žáků. Více než 40 % žáků označuje za osamocenou Irinu, 30 % spolužáků takto označuje Niena, 12 % spolužáků takto označuje Evgeniyi. Za osamocenou byla několika žáky označena také Olga původem z Ukrajiny a česká dívka Marie. Není velkým překvapením, že v této třídě byli za osamocené označeni převážně žáci-cizinci (Irina, Nien, Evgeniya, Olga), protože v předchozích analýzách byli identifikováni jako ti, kterým byly spolužáky přisuzovány méně žádané charakteristiky, a lze tedy předpokládat, že se od nich zbytek třídy do jisté míry distancuje, což může být příčinou jejich vnímané izolace, respektive pocitu osamocení. Nejhůře v tomto



směru vypadá situace Iriny, která je svými spolužáky téměř ve všech sledovaných ukazatelích hodnocena negativně. Otázkou je, zda určitý stín nevole nepadá i na přátele neoblíbených žáků. Například za osamocenou byla označena i česká dívka Marie, která sdílí velké sympatie s Olgou, ukrajinskou dívkou, ale je sympatická i Irině. Obdobný náznak se totiž objevil i v případě přisuzování negativních vlastností, kdy kromě neoblíbených žáků zahraničního původu byly přisuzovány negativní vlastnosti taky jejich sympatizantům, především Bronislavovi, Václavovi a Marii. Je tedy možné, že třída, respektive spolužáci, neposuzují pouze jednotlivce izolovaně od skupiny, do které patří, ale v jejich pohledu na daného jedince se může odrážet i hodnocení skupiny, jejíž je členem, případně, s níž sdílí vzájemné sympatie. Jiným možným vysvětlením je, že žáci, kteří nejsou třídou respektováni, tíhnou k sobě a vzájemně se účelově podporují. Nicméně data, která máme k dispozici, nám neumožňují platnost těchto teorií vyvrátit či potvrdit. Nyní se pokusíme identifikovat, jak žáci třídy obecně hodnotí kvalitu vztahů ve třídě, viz tabulka 48.

**Tabulka 48: Zapojení žáků do dění ve školní třídě a vnímaná kvalita vztahů uvnitř třídy**

Přezdívka	Národnost	Zapojení do dění ve třídním kolektivu (1-5)	Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný (ano/ne)	Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují (ano/ne)	Stává se, že se do školy těším (ano/ne)	Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem (ano/ne)	Společné problémy řešíme většinou v klidu (ano/ne)
Pavčina	česká	2	ne	ano	ano	ano	ne
Nien	vietnamská	5	ano	ano	ne	ano	ne
Václav	česká	2	ne	ano	ne	ano	ano
Vlasta	česká	3	ano	ano	ne	ano	ne
Olga	ukrajinská	4	ano	ne	ne	ano	ne
Marie	česká	1	ano	ano	ano	ano	ano
Adéla	česká	2	ne	ano	ano	ano	ano
Radka	česká	1	ano	ano	ne	ano	ne
Marcela	česká	2	ano	ano	ano	ano	n. a.
Jiří	česká	2	ano	ano	ano	ano	ne
Irina	ukrajinská	1	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	ano
Evgeniya	ruská	2	n. a.	ano	ano	ano	ne
Bohuslav	česká	1	ano	ano	ne	ano	ne
Jiřina	česká	2	ne	ano	ne	ano	ano
Lucie	česká	n. a.	ano	ano	ano	ano	ne
Aram	neuveдено	2	ano	ano	ne	ano	ne
Bronislav	česká	2	ano	ano	ne	ano	ano
Ilja	ukrajinská	2	ano	ne	ano	ano	ano

Dragos	rumunská	n. a.	ano	ano	ano	ano	ano
Filip	česká	2	ne	ano	ano	ne	ne

Poznámka: Nižší hodnota 1 u prvního sloupce znamená, že se žák více cítí v centru dění ve třídě. N. a. znamená, že data za žáka nejsou k dispozici.

Z údajů v tabulce je zřejmé, že žáci hodnotí kvalitu vztahů ve třídě velmi různě. Nejhuře hodnotí své zapojení do třídního kolektivu Nien, který o dění ve třídě nejvíce zájem a do školy se netěší. Zdá se, že minimálně některé potřeby Niena, především pocit přijetí ze strany spolužáků a sounáležitost s třídním kolektivem, nejsou ve třídě naplňovány. Jeho nezáměr o spolužáky lze do jisté míry vyčíst i z nízkého počtu jím deklarovaných sympatií, které se téměř výhradně orientovaly na dívky, které navíc jeho sympatie neopětovaly, viz sociogramy 1 a 2. Navíc jak víme z předchozích dat, Nien nikdo ze spolužáků neoznačil za svého kamaráda. Určitou náklonnost mu projevil pouze Dragos, jeho sympatie vůči Nienovi ovšem nebyly Nienem opětovány. Vzhledem k tomu, že je Nien dle vyjádření svých spolužáků v dané třídě pouze krátce (ač v České republice žije již 7 let), je možné, že řada jeho problémů je způsobena tím, že jsme jej zachytili v procesu rané integrace do třídního kolektivu, kdy se mu zatím nepodařilo navázat se spolužáky kvalitní vztahy, což může souviset i s jeho slabší uváděnou znalostí češtiny. Je však možné, že mu v navázání kvalitních vztahů se spolužáky budou v budoucnu bránit některé jeho individuální charakteristiky, protože přibližně 15 % spolužáků jej považuje za *protivného*. Snad jediným pozitivem je skutečnost, že Nien deklaruje, že se většinou ve třídě najde někdo, kdo mu pomůže.

Velmi negativně o svém zapojení do třídního kolektivu smýšlí i ukrajinská dívka Olga, která má pocit, že třída o její zapojení do třídního kolektivu nejvíce zájem. Obdobně jako Nien, ani Olga se do školy netěší. Z tabulek 47a, b vidíme, že žáci určitou sociální izolaci Olgy ve třídě vnímají, nicméně k tomu není zřejmý důvod, protože Olze nejsou přisuzovány žádné negativní vlastnosti, naopak část spolužáků ji označuje za spolehlivou. Navíc Olga sdílí sympatie s Marií a Evgenií, viz sociogramy 1, 2. Má tedy ve třídě svoje sympatizanty. I když je otázkou, zda právě to, že Olga sympatizuje s Marií a Evgenií, není důvodem její pocíťované izolace, protože řada spolužáků uvedla, že Evgeniya je ve třídě osamocená a Marie je řadě spolužáků protivná (tabulky 47a, b). Je zajímavé, že ostatní žáci, včetně těch, u nichž bychom mohli očekávat opak, vnímají svoje zapojení do třídního kolektivu relativně příznivě. Například Irina uvádí, že se vždy cítí v centru dění. Obdobně i Ilja se dění ve třídě občas účastní a obvykle je o akcích ve třídě informován, navíc se do školy někdy těší a většinou najde někoho, kdo mu pomůže. Je tedy možné, že navzdory řadě náznaků, že by tito žáci mohli mít ve třídě problém s přijetím ze strany spolužáků, nemusí být jejich subjektivní vnímání situace ve třídě tak negativní, jak bychom mohli z dat očekávat. Informace uvedené v tabulce 49 nám pomohou poodhalit míru prožívaných kladných i záporných pocitů v třídním kolektivě.

**Tabulka 49: Míra prožívaných kladných/záporných pocitů v třídním kolektivu**

Přezdívka	Národnost	Pocit bezpečí/ ohrožení (1-7)	Pocit přátelství/ nepřátelství (1-7)	Atmosféra spolupráce/ lhostejnosti (1-7)	Pocit důvěry/ nedůvěry (1-7)	Tolerance/ netolerance (1-7)
Pavlína	česká	1	5	1	4	3
Nien	vietnam- ská	7	7	4	7	5
Václav	česká	1	1	1	1	1
Vlasta	česká	3	2	4	4	6
Olga	ukrajinská	4	1	5	3	1
Marie	česká	3	3	4	4	4
Adéla	česká	1	2	3	2	4
Radka	česká	3	4	5	4	1
Marcela	česká	2	2	2	3	4
Jiří	česká	4	2	5	2	4
Irina	ukrajinská	3	1	3	2	4
Evgeniya	ruská	1	1	2	2	3
Bohuslav	česká	5	5	5	6	5
Jiřina	česká	3	1	3	2	4
Lucie	česká	4	3	3	4	5
Aram	neuvedeno	6	3	5	4	2
Bronislav	česká	4	4	6	4	4
Ilja	ukrajinská	4	1	3	2	1
Dragos	rumunská	5	3	5	5	4
Filip	česká	5	3	4	4	2

Poznámka: Čím vyšší hodnota koeficientu, tím méně žádoucí prožívané pocity a naopak.

Z tabulky vyplývá, že ne všechny děti se cítí ve třídě příjemně. Obecně žáci třídy nejméně příznivě hodnotí atmosféru ve třídě. Většina žáků spíše pocituje lhostejnost než spolupráci, nedůvěru místo důvěry a ohrožení před pocitem bezpečí. Alarmující je především situace Niena, vietnamského chlapce, který cítí ve třídě nejvyšší míru pocitu ohrožení, nepřátelství, nedůvěry, ale také vysokou míru lhostejnosti a netolerance. Ve třídě tedy prožívá silné negativní emoce. Ty ve třídě prožívají i další cizinci, především Dragos a překvapivě i Aram. Naproti tomu pocity, které zažívá ve třídě ukrajinská dívka Irina a ukrajinský chlapec Ilja, jsou navzdory očekávání v mnoha ohledech příznivé. Irina kritizuje pouze atmosféru netolerance, Ilja zažívá pouze pocit ohrožení, ostatní pocity jsou veskrze kladné. Negativní pocity ve třídě nezažívají ovšem pouze cizinci, ale i řada českých žáků, především Bronislav a Bohuslav. Hodnocení klimatu školní třídy ukazuje tabulka 50.

**Tabulka 50: Hodnocení klimatu školní třídy, průměrné hodnoty jednotlivých škálových skóre žáků**

Přezdívka	Vztahy se spolužáky (1-5)	Spolupráce se spolužáky (1-5)	Vnímaná opora od učitelů (1-5)	Rovný přístup učitele k žákům (1-5)	Přenos naučeného mezi školou a rodinou (1-5)	Preference soutěžení mezi žáky (1-5)	Dění o přestávkách (1-5)
Pavčina	3,0	2,2	4,6	3,6	4,2	2,6	3,0
Nien	1,0	1,0	3,8	5,0	5,0	1,0	2,5
Václav	1,6	1,2	1,8	1,0	1,0	1,0	1,0
Vlasta	2,4	3,0	2,2	3,0	4,6	3,6	3,0
Olga	3,2	2,3	4,4	4,6	5,0	3,2	2,0
Marie	4,0	3,6	4,0	3,6	4,6	4,0	1,0
Adéla	4,3	3,0	5,0	5,0	5,0	3,0	1,0
Radka	3,4	2,6	4,0	2,4	2,8	2,4	3,3
Marcela	4,4	4,0	4,0	5,0	3,8	2,4	2,3
Jiří	3,2	3,2	5,0	5,0	4,6	2,8	3,3
Irina	2,6	1,0	3,0	3,8	5,0	2,8	4,3
Evgeniya	3,8	2,2	4,2	3,4	2,4	1,6	1,3
Bohuslav	2,6	2,8	3,2	2,6	4,4	4,6	2,8
Jiřina	2,0	3,0	1,4	1,0	2,4	2,2	3,5
Lucie	2,4	3,4	3,6	3,4	4,4	2,8	3,5
Aram	3,6	1,4	3,8	3,8	3,6	3,4	3,8
Bronislav	2,8	3,2	2,0	3,0	3,0	3,0	1,5
Ilja	4,0	4,0	1,8	3,6	3,4	2,0	2,0
Dragos	1,8	1,0	2,4	2,4	1,0	2,2	3,3
Filip	3,4	2,2	4,8	4,0	4,0	2,4	2,0

Poznámka: Vyšší hodnota koeficientů u prvních šesti sloupců a nižší u posledního značí žádanější stav.

Z tabulky 50 vyplývá, že jednotliví žáci se v hodnocení celkového třídního klimatu velmi lišili, velké rozdíly byly též mezi žáky-cizinci. Například Nien velmi negativně hodnotil vztahy mezi spolužáky a jejich vzájemnou spoluprací, naproti tomu vysoce pozitivně hodnotil rovný přístup učitele k žákům a přenos naučeného mezi školou a rodinou. Obdobně negativně hodnotil vztahy se spolužáky a jejich vzájemnou spoluprací také Dragos a do jisté míry i Irina. Zatímco ovšem Irina, obdobně jako Nien, velmi pozitivně hodnotila přenos naučeného mezi školou a rodinou, Dragos měl v tomto směru zcela opačný názor. Výše zmínění žáci-cizinci hodnotili vztahy mezi spolužáky a jejich ochotu ke vzájemné spoluprací vesměs negativně. Nicméně ne všichni cizinci tento názor sdíleli. Například Ilja, oproti tomu, co bychom mohli předpokládat z výše uvedených dat, velmi vysoko hodnotil vztahy se spolužáky i jejich spoluprací.

## 6.2.1. Shrnutí závěrů analýzy třídy č. 2

Analýza dění ve třídě, kterou jsme na základě předchozích dat (graf 22) identifikovali jako třídu s nejméně žádoucími vztahy mezi spolužáky, ukazuje na velmi pestrou skupinovou dynamiku sledované třídy. Nicméně předtím, než budeme diskutovat jednotlivé výstupy námi realizovaných analýz, musíme zdůraznit některé významné aspekty sledované třídy. Jedná se o pátý ročník základní školy. Žáci se nacházejí v tzv. *středním školním věku*, který Vágnerová (2012 s. 255) považuje za přípravu na dospívání, kdy si dítě: „...vytváří určitou pozici ve škole, která předurčuje jeho budoucí sociální postavení, ale i ve vrstevnické skupině, která ovlivňuje jeho další osobnostní vývoj.“ Vágnerová (ibid.) toto období považuje za období: „...relativního klidu a pohody, které mohou narušovat sociální tlaky vycházející ze školy, z rodiny či z vrstevnické skupiny.“ Zatímco pro děti *mladšího školního věku* jsou hlavním zdrojem emoční podpory<sup>61</sup> jejich rodiče, u dětí *středního školního věku* hrají v této oblasti stále významnější roli jejich vrstevníci (Rossman, 1992, cit. dle Vágnerová, 2012). Důvodem je dle Vágnerové (2012) skutečnost, že sdílení emocí s vrstevníky je v tomto období mnohem snazší než sdílení emocí s dospělými, protože vrstevníci se nacházejí na stejné vývojové úrovni a mají obdobné zážitky, které mají tendenci podobným způsobem chápat a interpretovat. Vrstevníci se tak v tomto období stávají sobě navzájem *významnými druhými*<sup>62</sup> (viz například Cooley, 1902<sup>63</sup>; Haller, Woelfel, 1972; Kohlberg, 1973; Mead, 1934; Sullivan, 1953; Woelfel, Haller, 1971). V souvislosti s procesem odpoutávání se dětí *středního školního věku* od závislosti na dospělých roste vliv a autorita vrstevnických skupin<sup>64</sup>, které již v tomto období dokáží vystupovat jako jeden celek a poskytovat svým členům pocit vyšší prestiže, jistoty a sounáležitosti, za což ovšem skupina od svých členů vyžaduje jistou míru loajality a konformity (Vágnerová, 2012). Nicméně tlak na konformitu a loajalitu členů skupiny není bez účelu, naopak, často vychází z potřeby stejnosti a jednoznačnosti, která se u dětí tohoto věku významně projevuje a posiluje jistotu jejich orientace (ibid.). Názory, hodnoty a postoje, které jsou členy skupiny vzájemně sdíleny, podporují sjednocování jejich chování a vzájemných očekávání, což sice zvyšuje jejich jistotu a orientaci, ale zároveň vede k posilování jak společensky žádoucích projevů chování (solidarita, vzájemná pomoc), tak v některých případech i společensky nežádoucích projevů (odmítání odlišných dětí, jejich šikana apod.) v závislosti na skupinou sdílených hodnotách (blíže viz Vágnerová, 2012). V tomto období se mohou začít projevovat i tzv. *skupinové formy šikany*, čemuž napomáhá skutečnost, že jsou děti v tomto období více sugestibilní a ovlivnitelné, ale také fakt, že se skupiny mimo jiné diferencují tím, že se vymezují proti jiným skupinám či jednotlivcům, se kterými mnohdy soupeří. To sice ještě více podporuje soudružnost a solidaritu uvnitř skupiny (*my*), ale může vést k projevům agrese vůči společnému „*nepříteli*“, kterým může být jiná skupina (*oni*) nebo jednotlivec, který není členem dané skupiny<sup>65</sup> (ibid.). Podle Brauna (2003) se kolektiv žáků

<sup>61</sup> Vztahy mezi lidmi jsou obecně považovány za významný zdroj emocí, které vztahy zpětně ovlivňují, mohou sloužit jako emoční podpora, ale také jako významný zdroj strachu a nejistoty (viz například Vágnerová, 2012).

<sup>62</sup> Poprvé byl tento termín použit v psychologii americkým psychiatrem Harry Stackem Sullivanem (1953) v práci s názvem *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Termín *významní druhí* byl ve Spojených státech zpopularizován knihou Armisteady Maupina *Significant Others*, která vyšla v roce 1987.

<sup>63</sup> Cooley (1902), představitel symbolického interakcionismu, se proslavil konceptem tzv. *zrcadlového „Já“* (*looking-glass self*). Tato teorie předpokládá, že si člověk buduje představu o sobě sama především tím, že pohlíží na sebe očima druhých a tuto představu nakonec internalizuje. Za nejvýznamnější druhé považuje Cooley rodinu, sousedy a vrstevnické skupiny.

<sup>64</sup> Vágnerová (2012) v tomto ohledu mluví o školním věku jako o věku vytváření horizontálního společenství vrstevnických skupin, které mají jak svoji hierarchii, tak svá pravidla.

<sup>65</sup> Thompson a kol. (2001) upozorňují, že šikana zpravidla neprobíhá bez tiché a často neuvědomované podpory neagresivní většiny. Zároveň deklarují, že za vytvoření klimatu, ve kterém dochází k šikaně, je zodpovědná skupina. Podle

středního školního věku nachází ve fázi *prvotní koheze*, kdy se začíná vytvářet na učiteli nezávislé „veřejné mínění“ žáků třídy.<sup>66</sup>

Námi sledovaná třída je velmi etnicky pestrá. Ve třídě je celkem 20 žáků, z tohoto počtu je sedm žáků-cizinců původem ze čtyř zemí (Rumunsko, Rusko, Ukrajina, Vietnam). Z dat, která máme k dispozici, můžeme vyčíst, že daná třída jako celek vykazuje relativně nízkou míru empatie, respektive pět žáků třídy nesouhlasilo s tvrzením: *Ve třídě je nějaký žák nešťastný*, ale zároveň vyjádřilo souhlas s tvrzením: *Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují*. Jako by si žáci třídy neuvědomovali, že žák, kterému je ubližováno, může být zároveň nešťastný. Jestliže takto uvažuje čtvrtina třídy, lze konstatovat celkově nižší míru empatie v dané třídě (Braun, 1997), nicméně vzhledem k věku žáků se zatím nejedná o alarmující stav. Je však zajímavé upozornit, že ani jeden žák-cizinec tuto nízkou míru empatie nevykazoval.

Analýzou dat získaných z dotazníku jsme identifikovali *hierarchii třídního kolektivu*, respektive *systém pozic v třídním kolektivu*<sup>67</sup>, které žáci získali na základě svých individuálních charakteristik vlivu a sympatií<sup>68</sup>. Místo adolescenta v hierarchii školní třídy je velmi důležitým ukazatelem, protože může velmi významně přispět k predikci jeho sebeúcty a případné deprese (Fournier, 2009). V námi sledované třídě byli jasně identifikováni jedinci, které lze v kontextu třídy považovat za vlivné, ale také jedinci, kteří jsou považováni za sympatické. V několika případech se obě tyto žádoucí charakteristiky kumulovaly v jedné osobě, viz například situace Radky, která patří zároveň mezi nejvlivnější i nejsympatičtější žáky třídy<sup>69</sup> a je tak součástí tzv. „jádra“ třídy jako neformální skupiny<sup>70</sup> (viz např. Hrabal, 2012). Nicméně jedinců, kteří hrají klíčovou roli v třídním kolektivu, je více. Mezi nejvlivnější žáky třídy patří kromě Radky česká dívka Pavlína a chlapec zahraničního původu Aram. Pavlína je dívka s největším identifikovaným vlivem ve skupině, lze ji považovat za tzv. *vůdkyni třídy* (Kozel, 2011). Přitom vůdcem třídy je ten jedinec, který u ostatních žáků vzbuzuje respekt nebo obavy (záleží na jeho stylu vůdcovství), zatímco sympatie vyvolává spíše ten, který je vstřícný a u kterého je možné najít

---

Thompsona a kol. (2001) skupina tyranovi uděluje povolení jednat tak, jak jedná.

<sup>66</sup> Pod pojmem koheze skupiny Braun (2006, cit. dle Kozel, 2011) rozumí především atraktivitu (tj. sympatie a antipatie) mezi členy skupiny navzájem, ale také směrem ke skupině. V tomto pojetí koheze skupiny významným způsobem ovlivňuje atmosféru ve skupině a její soudružnost.

<sup>67</sup> Jak upozorňuje Braun (2006), pozice může být jak uvědomována, tak neuvědomována, v každém případě je ovšem jedincem nějakým způsobem prožívána a pojí se s určitou mírou prestiže, uznání a obdivu. Pro jednotlivce je velmi důležité, zda mu jeho postavení ve třídě, respektive jeho pozice ve třídě umožňuje uspokojovat jeho základní emoční potřeby, které Braun (ibid.) definuje jako potřebu: *mít rádo a být milováno*.

<sup>68</sup> Je potřeba zdůraznit, že vliv žáka je důsledkem jiných osobnostních charakteristik než oblíba/sympatie, není proto překvapivé, že vlivný žák může být méně oblíbený (a naopak oblíbený žák může být méně vlivný). Například Bales a Slater ve své studii *Role differentiation in small decision-making groups* z roku 1955 identifikovali, že pouze třetina respondentů v experimentálních malých diskuzních skupinách zaujímala současně pozice nejvyššího vlivu a oblíby. Toto zjištění vedlo autory k formulaci tzv. *divergenčního teorému*, že obě pozice/role jsou od sebe zpravidla odděleny (Bales, Slater, 1995, cit. dle Hrabal, 2002).

<sup>69</sup> Hrabal (2002) upozorňuje, že vedoucí pozice vlivu a oblíby bývá jedinci na těchto pozicích zpravidla subjektivně prožívána jako uspokojivá a dává jim velký prostor pro sociální interakci a sebeprosazování. V případě dlouhodobého působení jedince na vlivných pozicích však může hrozit nebezpečí příliš velkého nárůstu sebevědomí, což může vést ke zkreslování sebeobrazu a sebehodnocení (ibid.). V některých případech může dojít i ke snížení tolerance na sociální frustraci, což se může projevit jako vážný problém při přechodu jedince do jiné sociální skupiny (např. při změně školy či přechodu na další stupeň vzdělávání).

<sup>70</sup> Jak upozorňuje Hrabal (2002), osobní a individuální charakteristiky žáků ve vedoucích pozicích v kolektivu školní třídy odpovídají hodnotám a normám dané skupiny. Tito jedinci „*spoluurčují cíle, hodnoty a normy skupiny: jejich postoje k učení, učitelům a spolužákům ovlivňují postoje ostatních, a tím i celé skupiny*“ (Hrabal, 2002 s. 74). Přitom je potřeba upozornit, že za nejvlivnější a nejoblíbenější žáky neformálních skupin bývají zpravidla spíše považováni žáci s dobrým, ale ne „špičkovým“ prospěchem (Hrabal, 2002 s. 75, 76). Tuto skutečnost Hrabal (ibid.) vysvětluje tím, že žáci se mohou lépe identifikovat s „*nejlepším z nás*“, tedy s žákem, jehož výkonů mohou alespoň teoreticky dosáhnout, na rozdíl od spolužáků s excelentními výkony.

oporu a pochopení (a který je také poskytuje). Radka a Pavlína u svých spolužáků vyvolávají respekt i sympatie, obě patří mezi nejvlivnější a zároveň nejsympatičtější žáky třídy. Naproti tomu Aram vzbuzuje respekt, ale již ne takové sympatie, lze jej tedy považovat za vlivného, ale méně oblíbeného žáka. U žáků, u kterých lze identifikovat větší rozdíl mezi oblibou a vlivem, lze předpokládat jejich vyšší tendenci ve třídě prosazovat své zájmy a potřeby bez ohledu na zájmy spolužáků. K prosazování zájmů může být používána manipulace a agrese vůči slabším (Hrabal, 1979, 1992, 2002, 2003; Šmejkalová, 2007).

Za nejsympatičtějšího jedince třídy je považována Marcela, kterou by bylo možné označit za *sociometrickou hvězdu třídy*<sup>71</sup> (Dittrich, 1992; Kožnar, 1992; Nakonečný, 1970; Madarasová-Gecková, Orosová a Madaras, 2004). Přitom vrstevníci, kteří jsou obdivováni, se stávají objektem obdivu ostatních a disponují tzv. *referenční mocí*, definovanou jako touhu ostatních členů skupiny se s daným jedincem identifikovat (viz například Vágnerová, 2012). Vzhledem k výše zmíněnému je zřejmé, že je potřeba významnou pozornost věnovat názorům, postojům a hodnotám jedinců, kteří mají v dané skupině tzv. *referenční moc*, protože mohou mít významný vliv na ostatní, ovlivňovat jejich názory, hodnoty a postoje, a mimo jiné i velmi významně ovlivnit dynamiku vztahů v daném třídním kolektivu. Učitel, který chce s třídou efektivně pracovat, musí vědět, kteří žáci zastávají ve třídě vlivné pozice (podrobněji viz např. Hrabal, 2002).

Na opačném pólu hierarchie třídního kolektivu stojí Ilja, Irina a Nien, žáci s nejmenší oblibou a vlivem a zároveň relativně nízkým skóre v *Dotazníku sociální akceptace*, což může indikovat nižší sounáležitost těchto žáků se třídou, indikovat jejich problémy se sociální akceptací třídou, případně upozorňovat na nesoulad jejich hodnot a norem s hodnotami a normami dané třídy a v konečném důsledku vést k prožívání pocitu sociální osamělosti (viz Juhás, 1990). Vzhledem k tomu, že se zároveň jedná o žáky zahraničního původu a že tito žáci-cizinci byli svými spolužáky častěji označováni za ty, které by si nevybrali za přitele, mohli bychom dedukovat, že ve třídě panuje určitý nepoměr v tom, jaké pozice v *hierarchii školní třídy* zastávají čeští žáci a žáci zahraničního původu. Nicméně při bližším pohledu na skupinu žáků-cizinců identifikujeme, že je v tomto ohledu velmi nesourodá. Nejlepší postavení má v hierarchii třídy v rámci skupiny žáků-cizinců pravděpodobně Aram. Patří do skupiny nejvlivnějších žáků třídy, i když nepatří mezi nejoblíbenější žáky. Chybí nám o něm řada bližších informací včetně toho, jaké je národnosti, jak je dlouho v Česku a jak hodnotí své školní a jazykové dovednosti<sup>72</sup>. Nevíme, zda se setkal s nějakou formou stigmatizace a zda se cítí ve třídě akceptován. Obecně jej spolužáci chtějí za přitele, vyjadřují mu sympatie. Žádný ze spolužáků nenapsal, že by jej za přitele nechtěl. Spolužáci jej považují za *zábavného*<sup>73</sup> a *vždy v centru dění*, i když někteří z nich jej považují za *nespravedlivého*.

Naopak na okraji zájmu spolužáků stojí trojice Irina, Ilja a Nien. V hierarchii třídy se zřejmě nejnižší umístila Irina, ukrajinská dívka, která zhruba rok žije v Česku. Tvrdí, že česky umí

<sup>71</sup> Hrabal (2002) na základě výzkumných sond dochází k závěru, že za sympatické bývají označováni častěji silní, úspěšní, kompetentní jedinci, kteří nabízejí podporu a recipocitu vzájemných citů. Zároveň deklaruje, že: „*pomoc druhým a jejich podpora, která vyplývá z empatie a reálné potřeby pomáhat, je hlubokým základem obliby a sociálního přijetí.*“ (Hrabal, 2002 s. 66). Upozorňuje ovšem, že je-li náklonnost pouze předstíraným projevem, může být vnímána jako „*faleš*“. Nicméně nelze pouze na základě skutečnosti, že je jedinec ve skupině považován za sympatického, vyvozovat závěry o jeho morálních kvalitách.

<sup>72</sup> Jazykové kompetence jsou velmi důležité, protože jak uvádí Hayes (2003 s. 31): „*Jazyk představuje zřejmě nejdůležitější prostředek komunikace.*“

<sup>73</sup> Podle Hrabala (2002) jsou veselí a radostní žáci zpravidla mnohem oblíbenější mezi spolužáky než žáci, kteří mají depresivní či agresivní projevy chování. Je tedy možné, že skutečnost, že spolužáci považují Arama za zábavného, mu pomáhá v hierarchii školní třídy.

dobře a ve škole jí to jde, což svědčí o tom, že si Irina věří v akademické oblasti a důvěřuje svým akademickým dovednostem a schopnostem. Z dotazníkových dat víme, že Irina není kolektivem třídy žádoucím způsobem přijímána, nikdo ji neoznačil za kamarádku. Naopak většina spolužáků se vyjádřila, že by si Irinu za kamarádku nevybrali. Irina patří také mezi nejméně vlivné a sympatické žáky třídy. Pouze dva spolužáci se domnívají, že je sympatická. Ambivalentní vztah má Irina s Olgou, kterou považuje za sympatickou, její sympatie ovšem nejsou opětovány. Navzdory tomu, že je Irina většinou spolužáků vnímaná jako nesympatická, sama řadě spolužáků sympatie vyjadřuje. Jedná se především o Marcelu, Marii a Evgeniyi, ovšem mnohdy opět bez reciproční odezvy. Situaci Iriny v kolektivu třídy pravděpodobně komplikuje i skutečnost, že si nezískala sympatie spolužáků a spolužaček s největším vlivem a sympatiemi, viz například postoj Radky, nejlivnější a nejsympatičtější žákyně třídy, která udává, že ji Irina přímo *odpuzuje*. Negativně vnímá Irinu i další vlivná spolužačka – Pavlína. Hodnotí ji jako *málo přizpůsobivou, verbálně a fyzicky agresivní*. Toto zjištění není překvapující, protože je potřeba si uvědomit, že vlivní žáci, obecně žáci na vysokých pozicích ve třídě bývají nezdědka kritičtí v posuzování ostatních. Většinou to souvisí s jejich vyššími nároky, které kladou na ostatní. Nemusí to však nutně znamenat, že se nad ostatní povyšují, v mnoha ohledech záleží na úrovni jejich sociální inteligence<sup>74</sup>. Tyto negativní názory vlivných spolužaček mohou ovšem inspirovat ke sdílení obdobných názorů a postojů i ostatní spolužáky třídy a postavení Iriny v dané třídě dále komplikovat.

Zatímco pozitivní vlastnosti Irině nikdo ze spolužáků nepřidělil, nežádoucích vlastností jí byla spolužáky přidělena celá řada. Irinu spolužáci považují za *protivnou*, a to nejvíc ze všech žáků třídy, *nespravedlivou, nespolehlivou*, ale také nejvíce *osamocenou* žákyní třídy. V kontextu třídy bychom tedy Irinu mohli do jisté míry považovat za *třídu zavrhané dítě* „s neimponujícími vlastnostmi“ (Vágnerová, 2012 s. 349) nebo také za *třídu odmítnuté dítě*, to je dítě, které má ve skupině nízkou oblibu, i když samo má své oblíbence (Dittrich, 1992; Kozel, 2011; Kožnar, 1992). Podle Vágnerové (ibid.) bývají *zavrhanými dětmi* především děti neprůbojně, úzkostně, bojácně a děti, které nejsou schopné se bránit a prosadit se, i když odmítané mohou být i děti agresivní<sup>75</sup>, nevlivné nebo školsky neúspěšné nebo děti, kterým ostatní moc nerozumí. Spolužáci, kteří se k těmto dětem staví odmítavě a zavrhuje je, se tímto de facto *antiidentifikují* s jejich rysy osobností, které nechtějí mít, případně se obávají, aby je neměly (ibid.). V souvislosti s Irinou by se také dalo mluvit o určitém *efektu černé ovce*, kdy si skupina, respektive třída, potvrzuje svoje kvality tím, že se distancuje od jedinců, kteří by mohli kazit její pozitivní obraz (Jones a kol., 2008; Vágnerová, 2012 s. 349). Tento jedinec je *obětován*<sup>76</sup>, aby skupině nekazil její *image* (ibid.), členové skupiny se mu snaží vyhýbat (Hrabal, 2002)<sup>77</sup>. Nicméně paradoxně

<sup>74</sup> Nejen sociální inteligence, ale i intelektuální kapacita žáků ve vedoucích pozicích velmi ovlivňuje charakteristiky třídy (Hrabal, 2002). Rovněž velmi nízká intelektuální kapacita žáka, ve srovnání s jeho spolužáky, je zpravidla možnou překážkou jeho plného sociálního uplatnění v třídním kolektivu (ibid.).

<sup>75</sup> Agresivita však může být nežádoucí reakcí jedince na odmítání ze strany spolužáků (Hrabal, 2002). Hrabal upozorňuje, že projevy agrese v mnoha případech souvisí se snahou o zvýšení vlastní sociální prestiže. K obdobným závěrům dochází i jiní autoři, viz např. Salmivalliová (2010), kteří se domnívají, že šikana je strategickým chováním určeným k získání nebo udržení statusu.

<sup>76</sup> Thompson a kol. (2001) se domnívají, že děti promítají svoje sociální obavy do „obětovaného“ dítěte a tím získávají mnohem lepší pocit sami ze sebe. Navíc užíváním negativních označení a přívlastků (*uplakánek, smradlavý* apod.) se ve skutečnosti snaží ospravedlnit svoje jednání. „Obětované“ dítě může být kolektivem vytlačeno na okraj třídy, kde může strávit celé roky. Přitom je potřeba si uvědomit, že odmítané děti jsou vystaveny vyššímu riziku deprese, duševních nemocí všeho druhu, předčasnému odchodu ze školy a intenzivnímu pocitu osamělosti (ibid.). Být šikánován jedním silnějším dítětem Thompson a kol. (2001) považují za bolestivé, ale být ostrakizován skupinou považují za mnohem horší, protože všichni chtějí být respektováni a přijati členy svých skupin.

<sup>77</sup> A naopak „být blízko“ oblíbenému jedinci a snažit se s ním navazovat kontakt (Hrabal, 2002).



si Irina své postavení ve třídě neuvědomuje<sup>78</sup>. Tato interpretace je však v určitém názorovém rozporu s některými odborníky, kteří se domnívají, že děti si většinou své postavení ve třídě dobře uvědomují, viz například Fournier (2009), Friedlová a kol. (2012)<sup>79</sup>. Je však také možné, že Irina své postavení ve třídě pouze pozitivně zkrlesluje, když uvádí, že je *vždy v centru dění* ve třídě a prožívá *pocity přátelství a důvěry*. Jak uvádí Obereigner a kol. (2015), je poměrně časté, že děti zkrleslují své odpovědi směrem k vyšší konvenčnosti či sociální žádostivosti. Ne vždy tak činí úmyslně, může se jednat pouze o reakci na určitý zmatek ve vlastních pocitech. Nicméně je zřejmé, že Irina jasně deklaruje sounáležitost se třídou, že chce být přijímaným členem třídy a podílet se na plnění jejích cílů. Její tendence vzhledem ke třídě bychom mohli po vzoru Zdena Matuly (viz Kozel, 2011) označit v souladu s jejich směřováním jako *dostředivé*. Lze se tedy domnívat, že navzdory všem výše zmíněným okolnostem Irina ve třídě do jisté míry uspokojuje svoje základní emoční potřeby a ve třídě může prožívat navzdory všemu spokojenost, i když si její situace jistě zaslouží pozornost pedagogů, není tak naléhavá, jako by tomu bylo v případě, že by Irina odmítání ze strany spolužáků těžce nesla.

Nien je vietnamský chlapec, který je spokojen s úrovní svých školních schopností a dovedností, nicméně o úrovni svých jazykových dovedností není zcela přesvědčen. I když v České republice žije již několik let, v dané třídě je teprve krátce a zatím se údajně nesetkal se stigmatizací ze strany svých spolužáků. Navzdory tomu si ve třídě nepřipadá sociálně akceptován, nemá vliv, ani mu nejsou připisovány sympatie. Nikdo ze spolužáků jej neoznačil za přítele, naopak se spolužáci vyjadřovali, že by jej za kamaráda nechťeli. Samotný Nien vyjadřoval své sympatie ke spolužákům jen velmi opatrně. Za sympatické označil pouze dvě vlivné spolužačky, ale jeho sympatie nebyly opětovány. Naproti tomu mnohem více pocituje ke spolužákům antipatie. Například s vlivnou a pro žáky třídy sympatickou Radkou se vzájemně nemají rádi. Spolužáci Nienovi nepřipisují žádnou kladnou vlastnost, naopak spolužákům připadá *protivný a osamocený*. Pro ostatní je ve třídě *nový, má problémy s komunikací, křičí a útočí* na děti. V mnoha ohledech je situace Niena velmi podobná situaci Iriny. Do třídního kolektivu byl začleněn nedávno, třídou není přijímán. Lze se domnívat, že by Nien mohl být třídou *zavrhovaným dítětem s neimponujícími vlastnostmi*, se kterými se minimálně někteří spolužáci *antiidentifikují*. Nicméně na rozdíl od Iriny si Nien své nežádoucí postavení ve třídě zřejmě uvědomuje a od dění ve třídě se distancuje, viz jeho výrok, že *o dění ve třídě nemá zájem*. Jeho tendence vzhledem ke třídě bychom mohli označit v souladu s jejich směřováním po vzoru Zdena Matuly za *odstředivé* (ibid.), protože se zdá, že Nien nejeví zájem o třídu, nechce pracovat na naplňování společných cílů. Nienovo odstředivé chování lze také interpretovat jako určitý druh obrany proti negativním prožitkům odmítání ze strany spolužáků ve smyslu: „*Mně je jedno, že mne nechcete, já o vás stejně nestojím.*“

Ilja je Ukrajinec, který se se stigmatizací cizince ze strany spolužáků údajně nikdy nesetkal. Umí jazyk a vysoko hodnotí i své školní dovednosti. Má pocit, že je třídou akceptován. Nicméně i když byl některými spolužáky označen za přítele, převažoval počet těch, kteří by si jej za přítele

<sup>78</sup> Podle Hrabala nemusí všichni žáci subjektivně zaznamenat, že se ve třídě nacházejí v určité sociální izolaci, a to zvláště jedná-li se o žáky se „*sníženou potřebou sociálních kontaktů*“ (Hrabal, 2002 s. 74). Za vývojově nebezpečnou ovšem považuje situaci, kdy žáci situaci subjektivně těžce nesou a vnímají ji jako tíživou a nežádoucí.

<sup>79</sup> Poněkud odlišný názor má Hrabal (2002), který se domnívá, že mnohdy žák nedovede odhadnout svoji oblibu u spolužáků, což demonstruje na výzkumu realizovaném na studentech SŠ, v rámci něhož byla identifikována relativně nízká korelace mezi vyjádřením spolužáků o oblíbenosti daného studenta a jeho vlastním odhadem obliby. Hrabal (ibid.) upozorňuje, že nepřesně bývají odhadována především negativní vyjádření. Novotná (2010 s. 97) naproti tomu předpokládá, že: „*vyšší status vede k lepšímu odhadu vlastní pozice a lepší orientaci v ní; nižší vede k idealizaci vlastní pozice.*“

nevybrali. Vzájemné sympatie si Ilja vyjadřuje s českým chlapcem Bronislavem. Podobně jsou si vzájemně vcelku sympatičtí i s Dragosem, chlapcem původem z Rumunska. Za sympatické označil Ilja i některé vlivné žáky třídy, a to především Pavlínu a Arama, nicméně jeho sympatie nebyly opětovány. Některé vlivné žákyně, především Radka a Jiřina, jej dokonce nemají rády. Žádný ze spolužáků mu nepřidělil žádnou kladnou vlastnost, v jejich očích je *protivný* a *nespolehlivý*. Navzdory výše zmíněnému Ilja deklaruje, že ve třídě *prožívá pocity tolerance a přátelství*, málo však pocit bezpečí. Z třídního kolektivu se Ilja nicméně necítí vyčleněn, deklaruje, že se *účastní třídních akcí a je obvykle o akcích třídy informován*.

Analýza situace ve sledované třídě poukazuje na velké rozdíly v postavení žáků v hierarchii školní třídy. Ačkoli některé studie adolescentů zdůrazňují přednosti statusových hierarchií a předpokládají, že mohou snižovat vnitroskupinové konflikty a zlepšovat organizaci skupinových úkolů tím, že zvyšují předvídatelnost a stabilitu sociálních vztahů (viz například Pellegrinim, Long, 2002; Savin-Williams, 1979, cit. dle Garandeaová, Lee, Salmivalliová, 2014), Garandeaová a kol. (2014) dokumentují, že rostoucí počet výzkumů tuto funkcionalistickou perspektivu zpochybňuje a zdůrazňují význam tzv. *rovnováhy moci (balance-of-power)* tím, že ukazují, že větší nerovnost v postavení ve školních třídách (a dokonce i společnostech) bývá spojena s vyšší pravděpodobností viktimizace některých jedinců (Wolke, Woods, Samara, 2009, cit. dle Garandeaová a kol., 2014), vyšší pravděpodobností šikany (Elgar a kol., 2009; Garandeaová a kol., 2014) a jiným násilným chováním (Wilkinson, Pickett, Cato, 2009, cit. dle Garandeaová a kol., 2014). Podle této perspektivy je velký rozdíl v hierarchických pozicích škodlivý pro vztahy mezi spolužáky a je potřeba usilovat o tzv. *rovnováhu moci* (Garandeaová a kol., 2014), protože ve třídách s velkou nerovnováhou moci mohou být nejvíce ohroženi tzv. „rizikovní žáci“, mezi něž mohou patřit i žáci-cizinci.

Garandeaová a kol. (2014) deklarují, že navzdory tomu, že se v odborných textech často předpokládá, že vznik statusových hierarchií v adolescentních skupinách vrstevníků pomáhá předcházet budoucí agresi uvnitř skupiny, v odborné literatuře chybí jasný důkaz o tomto příznivém vlivu. Naopak, ve skutečnosti existuje jen velmi málo studií, které by zkoumaly rozdíly mezi skupinami ve stupni hierarchie statusu (definované jako interní skupinové rozdíly) a to, jak se vztahují například k šikaně (ibid.). Na základě šetření realizovaného na 11 296 žácích osmých a devátých tříd ve Finsku Garandeaová a kol. ukázali, že vyšší rozdíly v hierarchii statusů jednotlivých žáků ve třídě byly souběžně spojeny s vyšší úrovní šikany a vyšší hierarchie v polovině školního roku předpovídala vyšší míru šikany v průběhu dalšího pololetí. Garandeaová a kol. (2014) tak dochází k závěru, že tato zjištění poukazují na důležitost *sdílené moci* ve třídě pro prevenci šikany mezi dospívajícími.

### 6.3. Závěrečná diskuze a doporučení principů pro práci se třídami

Povinností školy je všem žákům zajistit bezpečné studijní prostředí. Přitom je zřejmé, že je potřeba upřednostňovat systémové přístupy před řešením každého jednotlivého incidentu případ od případu (viz například Thompson a kol., 2001). Realizované analýzy nám poskytly řadu podnětů k zamyšlení, i když studie tříd s jedním žákem-cizincem nám nedávala dostatek prostoru pro realizaci hlubších analýz, protože sledovaní žáci pocházeli z poměrně pestré a nesourodé skupiny tříd. Naproti tomu analýza situace ve třídě s nejméně žádoucími charakteristikami byla v tomto ohledu přínosnější. Víme ovšem, že k přesnějšímu popisu skupinové

dynamiky a vyjádření exaktnějších závěrů bychom potřebovali další informace a analýzy (např. znát výchovný styl učitele, způsob práce učitele se třídou, informace o tom, kdy žáci-cizinci do třídy vstoupili, jak byli „uvedeni“, znát jejich rodinné a mimoškolní sociální prostředí, ve kterém se pohybují, ale také jejich biopsychické a geneticky dané dispozice apod., podrobněji viz Hrabal (2002)). Velmi žádoucí by také bylo získat srovnatelná data longitudinálního charakteru. Navzdory těmto omezením byla identifikována celá řada zjištění, která lze považovat za důležitá pro další práci se třídou. Především je zřejmé, že je skupinová dynamika sledované třídy velmi pestrá a ovlivněna řadou faktorů. Je však nutno zdůraznit, že byla záměrně vybrána třída s nejhorsími charakteristikami, proto zjištěné závěry nelze rozhodně zobecňovat – již ze samotného výběru třídy plyne nedobré postavení řady žáků ve třídě, tedy i žáků-cizinců, a tak zjištění tohoto druhu nemohou být překvapující. Cílem oné studie je spíše pokusit se pochopit, které faktory mohou za nepříznivými charakteristikami třídy stát, jaká je konkrétní struktura vztahů ve třídě a zda a jakou roli zde žáci-cizinci hrají (např. zda jsou spíše „oběti“ či „příčiny“ dané situace).

S ohledem na zaměření studie stojí za zmínku, že se jedná o třídu s relativně vysokým podílem žáků-cizinců. Analýza situace a vztahů ve třídě ukázala, že relativně vysoký podíl žáků-cizinců ve třídě nemusí v praxi sloužit jako podpůrný mechanismus jejich úspěšné integrace do třídního kolektivu. Žáci zahraničního původu nemusejí vzájemně cítit sounáležitost a sdílet sympatie, ba naopak, mohou vyjadřovat vzájemné antipatie, obdobně jako tomu je u některých žáků naší třídy, a svoje postavení ve třídě tím ještě více komplikovat. Dokonce ani stejná země původu nezaručuje vzájemnou podporu, jak dokládá situace Olgy, Iriny a Ilji, kteří si velmi intenzivně vyjadřují vzájemné nesympatie, maximálně jsou jejich sympatie jednostranné a vzájemně neopětované. Navzdory teorii Byrneho (1971), že významným zdrojem přitažlivosti je míra podobnosti názorů, hodnot a myšlenek, a názoru Banistera a Fransella (1974), že si lidé vybírají za přátele ty jedince, kteří mají podobné vidění světa, nelze spoléhat na to, že žáci-cizinci ze stejné země původu si budou vzájemně přitažlivější, budou vzájemně sdílet sympatie a podporovat svoji integraci do školní třídy, protože ani společný jazyk a stejná země původu nejsou zárukou vzájemně dobrých vztahů, solidarity a společenské přitažlivosti, viz situace některých žáků v naší sledované třídě. Toto zjištění je do jisté míry v souladu s názory Jordan Irvine (2018 s. 104), že: „*studenti nejsou pouhými produkty své kultury*“, a i když někteří studenti mohou sdílet stejné kulturní zázemí, ne všichni členové téže kulturní skupiny se chovají identickým způsobem nebo se ztotožňují se svoji kulturou ve stejné míře (ibid.).

Za problém lze označit skutečnost, že některé z žáků-cizinců nikdo neoznačil za ty, které by si vybral za přátele. Přitom je zřejmé, že přátelé hrají velmi důležitou roli v sociálním rozvoji jedince (viz např. Hartup, 1993; Kochenderfer, Ladd, 1997) a přátelství je významnou příležitostí k učení se sociálním dovednostem a poznávání sama sebe. Přátelé jsou také zdrojem emocionální podpory, ale i ochrany jedince před viktimizací (Bukowski, Sippola, Boivin, 1995), protože agresivní jedinci mají tendenci napadat děti, kterým chybí přátelé, protože odpadá jejich obava z případné reakce přátel „obětí“ (Cairns a kol., 1988, cit. dle Hodges a kol., 1999). Existují dva hlavní determinanty viktimizace jedince ve skupině vrstevníků, a to determinanty *individuální* (individuální charakteristiky jedince) a *sociální* (nedostatek přátel nebo odmítnutí partnerskou skupinou), blíže viz Hodge, Malone, Perry (1997). Jak dokazuje Hodge a kol. (1997), *individuální* determinanty jedince jsou mnohem silněji spjaty s viktimizací, když má jedinec málo přátel, kteří by byli schopni jej chránit (jsou buď fyzicky slabí, nebo v kolektivu izolovaní), než kdyby měl více přátel, kteří by jej dokázali bránit.

Z analýz je zřejmé, že velký význam pro postavení žáků v hierarchii školní třídy mají názory

nejvlivnějších žáků (Vágnerová, 2012). Ti mohou svůj vliv využít jak k podpoře integrace žáků, a to i žáků zahraničního původu, tak mohou sociální integraci brzdit tím, že se budou vůči těmto žákům vymezovat a vyjadřovat jim své nesympatie, protože vztah názorových vůdců k žákům-cizincům (ale i jiným žákům třídy obecně) může významně ovlivňovat vztahy spolužáků k těmto jedincům. Tuto teorii podporují i naše data. Situaci žáků-cizinců v námi sledované třídě pravděpodobně komplikovala skutečnost, že si ve většině sledovaných případů nezískali sympatie nejvlivnějších žáků třídy. Například Radka, spolužáky považovaná za jednoho z nejvlivnějších a zároveň nejsympatičtějších žáků třídy, deklarovala negativní vztah k řadě námi sledovaných žáků-cizinců. O Irině tvrdí: *je kráva, kterou nesnáším*, o Nienovi: *je pomalej Číňan*<sup>80</sup>, o Dragosovi: *nesnáším ho, je to debil!* Podobně odsuzující postoje měla i další dívka ze skupiny nejvlivnějších žáků třídy – Pavlína, například o Irině píše: *je líná a mlátí spolužáky*, o Nienovi: *útočí na děti* apod.

Nicméně navzdory tomu, že Radka naráží na Nienův asijský původ, z dat se spíše zdá, že nežádoucí postavení žáků s odlišným původem v dané třídě nemusí být primárně způsobeno jejich etnicitou, ale jinými individuálními charakteristikami<sup>81</sup>, protože ne všichni cizinci mají ve třídě stejně negativní postavení. Například chlapec zahraničního původu Aram, o kterém víme relativně málo, protože v době šetření ve třídě nebyl přítomen, patří v rámci kolektivu třídy dle hodnocení spolužáků mezi nejvlivnější žáky. Situaci žáků-cizinců může ve třídě komplikovat i skutečnost, že se zároveň jedná o jedince s odlišným mateřským jazykem, protože jak uvádí Hayes (2003 s. 29): „*Základem sociální interakce je komunikace.*“ Bez zvládnutí jazyka komunikace se komplikuje i sociální interakce. Například Nien přiznává, že navzdory tomu, že je v České republice již sedm let, není jeho komunikační úroveň v češtině příliš vysoká. Obdobnou situaci můžeme očekávat i u Iriny, která sice udává dobrou úroveň češtiny, ale v České republice je pouze jeden rok, dá se tedy předpokládat, že její úroveň češtiny je dobrá vzhledem k počtu let strávených v Česku, ale je otázkou, zda je dostatečně dobrá, aby usnadnila její sociální interakci se spolužáky. Situaci žáků-cizinců může komplikovat i skutečnost, že se někteří z nich (Irina, Nien) přidali do námi sledované třídy teprve v nedávné době. Například Doubek (cit. dle Kozel, 2011 s. 83) upozorňuje, že čím víc tvoří kolektiv třídy *starousedlíci*, tím složitější je situace nového žáka. Irina a Nien byli vedle Dragose jediní žáci třídy, které nikdo neoznačil za přítele. Podle *teorie sociální směny (Social Exchange Theory)*, kterou představili Thibaut a Kelley (1959, cit. dle Hayes, 2003), procházejí dlouhodobé vztahy včetně přátelství čtyřmi stádii: *vybírání* (pozorování a identifikace zisku a ztrát spojených s různými vztahy), *vyjednávání*, *zavázání se a institucionalizace*. Otázkou je, zda vzhledem k tomu, že se mnohdy jedná o nové žáky třídy, nejsou jejich vztahy se spolužáky zatím v prvním stádiu *vybírání*, a proto je nikdo neoznačil za přítele.

Dalším zajímavým zjištěním je skutečnost, že žáci-cizinci identifikovaní na základě dat jako jedinci s nízkou mírou vlivu a oblíbenosti reagují na své postavení ve třídě velmi odlišně. Například Irina projevovala řadě spolužáků a spolužaček svoje sympatie, a dokonce deklarovala, že se cítí ve třídě přijímána a do třídního kolektivu zapojená. Zdá se, že ve třídě naplňuje svoje základní emoční potřeby a svého do určité míry nežádoucího postavení si není vědoma. Naproti tomu Nien se ve třídě necítí dobře a zjevně zde nenaplňuje své základní emoční potřeby, sympatizoval pouze s malým počtem spolužáků a řadě spolužáků vyjadřoval své antipatie. Zdá se, že

<sup>80</sup> Radka zjevně naráží na to, že je Nien Asiat, nicméně Nien není Číňan, jak Radka uvádí, ale Vietnámec.

<sup>81</sup> Braun (2006, cit. dle Kozel, 2011 s. 80) dělí individuální charakteristiky na vnitřní: *osobnost dítěte, jeho vlastnosti a dispozice* a vnější: *rodinné zázemí, docházka do školy, nemocnost, nastavení učitelů, složení žáků* apod.

svoje nežádoucí postavení ve třídě si uvědomuje, což může ještě dále zvyšovat jeho frustraci, nevíme ovšem, zda usiluje o změnu svého postavení, spíše to vypadá, že ne.

Vzhledem k tomu, že „*třída formuje žáka a žák formuje třídu*“ (Helus, 2002 s. 54), je zřejmé, že nejen žáci-cizinci, ale i jejich třídy si zaslouží zvýšenou péči ze strany pedagogů. Žáci-cizinci mohou mít ve škole řadu specifických problémů jak s komunikací, tak i sociální integrací, a to především pokud se přistěhovali nedávno, způsobenou odlišností kulturních prostředí zemí jejich původu. Je zřejmé, že kromě individuálních charakteristik těchto žáků souvisejících s jejich migrační historií (například doba pobytu v Česku, úroveň znalosti češtiny apod.) hrají významnou roli v jejich integračním procesu také jejich očekávání, sociální opora (od rodiny, přátel), osobnostní výbava (komunikační schopnosti, schopnost introspekce, inteligence, introverze či extraverte), ale i charakteristiky tříd, do kterých se integrují (např. velikost třídy<sup>82</sup>, ročník, etnické složení třídy, míra otevřenosti či uzavřenosti třídy jako sociální skupiny, charakteristiky třídního klimatu, normy chování třídy apod.). Proto nepřekvapí, že mezi žáky-cizinci najdeme jak jedince preferované spolužáky, tak jedince neoblíbené či třídou přehlížené.

Námi sledovaná třída byla identifikována jako třída s relativně vysokým rozdílem ve statusu jednotlivých žáků. Přitom rostoucí množství výzkumů ukazuje, že šikánování dětí a dospívajících ve škole není určeno pouze osobními faktory, ale závisí na sociálním kontextu dané třídy a jejich charakteristikách včetně velikosti třídy a jiných. Zejména je známo, že normy chování ve třídě se odráží v prevalenci šikánování a/nebo obranného chování (viz např. Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011). Nedávno publikované studie navíc ukazují, že důležitou roli při vzniku a posilování nežádoucího chování ve školních třídách může hrát i hierarchická struktura vzájemných vztahů mezi spolužáky (Garandeaouová a kol., 2014; Schäfer a kol., 2005; Wolke a kol., 2009). Garandeaouová a kol. (2014) upozorňují, že ačkoli se dříve předpokládalo, že je statusová hierarchie (*asymmetry of power*) v adolescentních vrstevnických skupinách běžným a přirozeným jevem (viz např. Fournier, 2009), který má sloužit ke snížení agresivity uvnitř skupiny (např. Pellegrini, Long, 2002), nová zjištění upozorňují, že velké mocenské nerovnosti bývají doprovázeny opakovaným zneužíváním moci a usnadňují nežádoucí projevy chování (Garandeaouová a kol., 2014). Garandeaouová a kol. (2014) na základě těchto zjištění docházejí k závěru, že mocenská nerovnováha ve třídě je jedním z prediktorů agresivního chování včetně šikany. Z tohoto důvodu zdůrazňují význam rovnováhy moci mezi žáky pro zachování bezpečného prostředí. Dalším argumentem, který podporuje „budování“ *statusově vyrovnaných tříd*, je skutečnost, že osoby s průměrným statutem se s mnohem menší pravděpodobností zapojují do agresivního nebo deviantního chování než osoby s nízkým a vysokým statutem (viz např. Closson, 2009; Phillips, Zuckerman, 2001, cit. dle Garandeaouová a kol., 2014). Na základě těchto studií zmínění autoři dedukují, že šikánování by mělo být méně časté ve skupinách s nízkou interskupinovou hierarchií, kde má většina členů průměrný status v porovnání se skupinami,

---

<sup>82</sup> Nicméně některé studie (viz například Garandeaouová a kol., 2014; Saarento a kol., 2013; Wolke a kol., 2001) ukazují na poněkud kontrainuitivní zjištění, a to že ve třídách s vyšším počtem žáků je méně šikany, a to navzdory tomu, že se obecně předpokládá, že je dohled nad studenty a jejich sociální podpora v těchto třídách obtížnější. Garandeaouová a kol. (2014) tento jev vysvětluje tím, že větší a zároveň diverzifikovanější žákovské sítě nabízejí ve větších kolektivech více příležitostí ke skupinové či individuální příslušnosti. Adolescenti, kteří mají v menších kolektivech problém se zařadit, mohou ve větších třídách snadněji najít přítele či ochránce (podrobněji viz Hodges a kol., 1999). Také vliv menších skupin a jednotlivců na chování celé skupiny vrstevníků může být v menších třídách silnější (Garandeaouová a kol., 2014), což může v některých případech napomáhat populárním vůdcům s násilnickými sklony, aby získali kontrolu nad celou třídou a zapojili do šikany celou třídu, což je mnohem méně pravděpodobná situace v případě velkých třídních kolektivů (ibid.). Podle Garandeaouové a kol. (2014) bývá větší třída spojena s větším množstvím přátelství a nižší mocí případných tyranů, čímž lze vysvětlit i nižší míru šikany.

kteří mají významnou část studentů s vysokým a nízkým statusem. Na pozitivní vliv *sdílené rovnováhy sil* ukazují i Juvonenová, Nishina a Grahamová (2006, cit. dle Garandeauová a kol., 2014), které si všimly, že viktimizace v šestém ročníku byla nižší ve třídách s nižším hierarchickým uspořádáním, ve kterých byli zastoupeni žáci více etnických skupin. Pozitivní skutečností je, že hierarchie statusů je charakteristikou třídy, kterou mají učitelé schopnost ovlivňovat (viz např. Gest, Rodkin, 2011, cit. dle Garandeauová a kol., 2014), i když se nejedná o jednoduchý proces, protože udržování rovnováhy sil vyžaduje vyšší energii než její nerovnováhy (viz např. Zitek, Tiedens, 2012)<sup>83</sup>.

### 6.3.1. Doporučení pro práci se třídou

Z výše uvedeného je zřejmé, že zásadní pozitivní úlohu v integračním procesu může sehrát učitel. Vnímaná podpora žáka-cizince učitelem a dobré vztahy mezi učitelem a žákem bývají označovány za klíčové pro budování žádoucího přístupu žáka ke škole a pěstování jeho pocitu sounáležitosti se školou, což jsou klíčové determinanty pro dosahování lepších studijních výsledků výsledků (Chiu a kol., 2012). Důležité je také kvalitní vedení (řízení) třídy učitelem<sup>84</sup>, který usiluje o zvyšování koheze třídy jako sociální skupiny<sup>85</sup>, čímž posiluje i vědomí skupinové identity žáků, napomáhá zlepšování sociálních kompetencí žáků a jejich vzájemné důvěry, umožňuje společné činnosti žáků, které vytvářejí prostor pro: „*komplementaritu rolí, koordinaci činností, kooperaci členů skupiny i vzájemnou komunikaci.*“ (viz např. Novotná, 2010 s. 46).

Je potřeba počítat s tím, že žáci-cizinci mohou být ve třídách více ohrožení marginalizací kvůli jejich skutečné či domnělé odlišnosti<sup>86</sup>. Také je potřeba si uvědomit, že se v etnicky heterogenních třídách může mezi žáky vyskytovat celá řada předsudků, iracionálních názorů, které se nemusí vždy viditelně projevit<sup>87</sup>. Pedagogové by měli předcházet nežádoucím situ-

---

<sup>83</sup> Podrobněji o problematice informují Zitek a Tiedens (2012), kteří dospěli k závěru, že je hierarchii, ve srovnání s rovností nebo jinými typy sociálních vztahů s menším nebo žádným hierarchickým uspořádáním, pro lidi snazší kognitivně zpracovat. Argumentují, že vztahy s více hierarchickým uspořádáním jsou snazší vidět, porozumět jim, učít se jim a poznávat je. „*Tato kognitivní uchopitelnost hierarchií by mohla být jedním z mechanismů, jehož prostřednictvím hierarchie přetrvávají a jsou využívány, i když se lidé často prohlašují, že se jim chtějí vyhnout.*“ (Zitek, Tiedens, 2012 s. 98)

<sup>84</sup> Vliv učitele na situaci ve třídě dokládá řada studií. Například Saarento a kol. (2013) dokumentují, že viktimizace žáků třídy je běžnější ve třídách a školách, ve kterých se žáci domnívají, že učitel k tomuto jevu zastává méně nesouhlasné postoje. V zahraničí jsou v současné době moderní tzv. *PeaceBuilders programs*, což jsou celoškolské programy prevence násilí určené základním školám. Jejich cílem je změnit klima školy podporou prosociálního chování.

<sup>85</sup> I když Novotná (2010 s. 51) upozorňuje, že: „*Cesta ke skupinové kohezi je vždy chápána jako trnitá a zdlouhavá, a ne vždy je jí dosaženo*“, studie (viz např. Van den Bos a kol., 2018) dokazují, že sociální soudržnost (koheze) souvisí s úrovní antisociálního chování ve třídě, respektive vyšší sociální soudržnost byla spojena s nižší úrovní antisociálního chování vůči vrstevníkům a vyšší mírou celkové důvěry.

<sup>86</sup> Jak upozorňuje Novotná (2010 s. 55), marginalizace ve skupině má dvojí dimenzi, a to *horizontální* (způsobenou jinakostí jedince) a *vertikální* (v důsledku rozdělení moci). Jak uvádí Novotná (2010 s. 56), skupina se v první fázi snaží odlišujícího se jedince přesvědčit, že je dobrý, aby byl „jako oni“, v případě, že neuspěje, je jedinec členy skupny „opomíjen“ s domněním, že se změní. Pokud ani toto nevede ke změně jedince, je jedinec marginalizován a „odsunut“ na okraj skupiny. Nicméně je-li ve skupině více marginalizovaných jedinců, mohou se spojit a vytvářet svoji vlastní subkulturu, tzv. „svět za zrcadlem“, ve kterém mohou docílit uznání (Skupník, 2007, cit. dle Novotná, 2010 s. 57).

<sup>87</sup> Je potřeba upozornit, že předsudky se nemusí vyskytovat pouze u žáků, ale mohou být identifikovány i u učitelů. Jak upozorňuje Leix (2017), čeští učitelé vykazují řadu etnických stereotypů a předsudků, a to pozitivních i negativních. Domnívají se, že se Slované a Vietnamci snadněji integrují, ale mají obavy z výuky a integrace dětí z velmi odlišného kulturního prostředí, zejména dětí původem z muslimských zemí. Vzhledem k nedostatku zkušeností s výukou těchto dětí v českém vzdělávacím prostředí lze tento jev částečně interpretovat jako strach z neznámého. Nicméně Leix (2015) předpokládá, že vzhledem ke vzrůstající etnické heterogenitě společnosti budou postoje stále více založeny na osobních zkušenostech, což může snižovat riziko stereotypů a xenofobních tendencí vůči cizím kulturám a proti cizincům žijícím v hostitelských zemích.

acím ve třídě preventivními aktivitami a systematickou a soustavnou prací s kolektivem třídy. Velmi důležité je si uvědomit, které aktivity přinášejí/nepřinášejí požadovaný efekt. Například je zřejmé, že žáci zpravidla nezmění svoje postoje pouze na základě strohých informací. Je-li tedy práce s kolektivem třídy založena převážně na sdělování strohých informací, není možné očekávat žádoucí pozitivní změny. Také pouhé moralizování a „zvedání prstů“ žáky většinou neosloví, naopak může mít dokonce opačný efekt<sup>88</sup>. Žádoucí stav nenavodí ani pouhé vyvolání pocitu účasti s žáky-cizinci či nekritické idealizování multikulturního soužití. Také pořádání trivializovaných multikulturních oslav nebývá efektivní (Jordan Irvine, 2018). Je potřeba také varovat před používáním nejrůznějších forem represí a restrikcí. Naopak lze doporučit používání všech ověřených postupů pro změnu postojů.

Jedním z prvních kroků, které by měl pedagog realizovat, je identifikace postojů, které žáci třídy zastávají. Tyto informace by měly být klíčové pro volbu účinných strategií učitele pro další práci se třídou. Za velmi efektivní přístup lze považovat posilování sebedůvěry jedinců, stejně tak jako důvěry žáků mezi sebou, jejich vzájemnou spolupráci a toleranci. Žáci, kteří budou mít pocit vzájemné důvěry a sounáležitosti se svými spolužáky, se budou ve třídě cítit komfortněji a budou se snáze sžívat s příchodem nových spolužáků. Pokud přichází do třídy nový žák (nemusí se jednat pouze o žáky-cizince), je potřeba tomu věnovat příslušnou pozornost, vnímat situaci nového spolužáka (možná se přestěhoval, nevyzná se v organizaci školy, nezná třeba jazyk, možná nezná ani kulturu, je ve fázi aktuální ztráty a třeba nemá ani oporu ve své rodině, která tuto změnu také intenzivně prožívá).

Je potřeba si také uvědomit, že jedinec, zapojující se do nové skupiny, se může v procesu sociální percepce dopouštět řady chyb – „*spoléhá na první dojem (efekt primárnosti), preferuje nové dojmy před staršími (efekt novosti), vybírá si dojmy k vnímání v jedné linii (haló efekt<sup>89</sup>), méně vnímá v širších kontextech (efekt rozptýlenosti), přenáší závislosti (efekt zdánlivé korelace), podléhá stereotypům, jevy tzv. „nálepkuje“ (efekt etiketizace), promítá sama sebe do druhých (efekt projekce), preferuje ty dojmy, které snadno zařadí do svých představ (efekt selektivity)*“, podrobněji viz Tureckiová (2009, cit. dle Novotná, 2010 s. 49). Je potřeba ovšem vnímat i situaci třídy (neznají nového spolužáka, možná vzbuzuje negativní *haló efekt*, mají špatné zkušenosti z předchozích let, nechtějí narušit svůj stereotyp apod.). Proto by měl být vstup nového spolužáka spojen s rituály, které zaktivují co nejvyšší počet spolužáků, kteří budou vnímat zapojení nového žáka do kolektivu třídy jako svůj společný úkol. Především velkorysejší a sociálně zdatnější žáci by měli být schopni vzít nově příchozího spolužáka *pod svá křídla*<sup>90</sup>. Tento přístup se někdy označuje jako *modelování spolužáky (peer modeling)*<sup>91</sup> a je často používán v zahraničí.

Za velmi důležité lze považovat, aby pedagog novému žákovi nabídl podporu a povzbuzení, podpořil jeho zapojení do třídního kolektivu a pomohl mu s vytvořením přátelských vztahů ve

---

<sup>88</sup> Hrabal (2002 s. 83) upozorňuje, že za účinné nelze považovat ani „*uklidňující* či *vyčítavě neadresné napomínání*“: „*tiše*“, „*pst*“ apod. Naopak, toto jednání může stupňovat nežádoucí chování žáků (ibid.) Místo neadresného uklidňujícího napomínání doporučuje důraznější adresnou výzvu ke konkrétnímu jedinci.

<sup>89</sup> Termín „*haló efekt*“ do psychologie zavedl americký behavioristický psycholog Edward Lee Thorndike, který tímto termínem označil chybu v posuzování lidí, ke které dochází v případě, že převládne první nebo nejsilnější dojem o daném jedinci, potlačující vliv ostatních vjemů, což má za následek narušení správného ohodnocení (Jandourek, 2001).

<sup>90</sup> Existují ovšem i názory, které výrazně nedoporučují, aby někdo ze třídy vzal na sebe roli „*pečovatele/ochránce*“ již izolovaného žáka, protože existuje nebezpečí, že by se na něj izolovaný žák příliš „*upoutal*“ a „*pečovatel/ochránce*“ by se mohl cítit velmi přetížen tímto vztahem, vztah opustil, což by mohlo situaci daného dítěte ještě zhoršit (Hrabal, 2011a).

<sup>91</sup> *Peer modeling* je, když dítě vykazuje dobré sociální chování a má zájem učit tomuto chování jiné dítě.

třídě<sup>92</sup>, které by jej mohly chránit před případnou viktimizací. Přitom je potřeba si uvědomit, že ne vždy je pro žáky jednodušší získat přátele mezi spolužáky ze stejné země původu.

Pedagog by měl pravidelně monitorovat jak klima své třídy, tak vztahy mezi dětmi. Důležitá je také citlivá práce s jedinci, kteří jsou v nějakém riziku (liší se od ostatních žáků, nemají ve třídě dobré postavení apod.), a žáky, kteří jsou ve třídě nešťastní, protože právě tito žáci jsou častěji zapojeni do šikanování, a to jak v roli *oběti*, *pachatele* či *tyranizující oběti* (viz např. Yoneyama, Rigby, 2006). Případné problémy se vyplácí řešit okamžitě. Časová prodleva může způsobit konzervaci patologických vztahů a jejich přeměnu v patologickou normu. Přátelské prostředí ve třídě musí učitel budovat již od počátku fungování nového třídního kolektivu. Pokud se ve škole vyskytne nežádoucí chování typu šikanování apod., je potřeba „pracovat“ i s okolostojícími spolužáky, protože řada nežádoucích projevů chování by se nemohla uskutečnit bez jejich přihlížení či dokonce tichého souhlasu<sup>93</sup>, a právě tito svědci mohou být silnější než všichni tyraní, je-li s nimi adekvátně pracováno a mohli by tyto nežádoucí projevy chování zastavit (podrobněji viz např. Thompson a kol., 2011). Ideálem je vytvoření skupinové etiky, která se zakládá na pomoci druhým, respektu, zdvořilosti a odmítání agrese a slepé loajality a ochrany agresorů (ibid.). Je však potřeba si uvědomit, že vytvoření žádoucí skupinové etiky nemusí být jednoduchým procesem, protože nezřídka skupina zastrašuje, ostrakizuje a de facto trestá ty, kteří najdou odvahu se nežádoucím jevům postavit, případně se zastávají *obětí*. Není výjimkou, že se proti zastánci postaví i samotná oběť (ibid.). Podle Thompsona a kol. (2011) je potřeba budovat školní třídu na stejných principech, jaké ztělesňuje dobré přátelství, a to empatie, zodpovědnost, sdílení, sebeobětování, sebepoznání a věrnost. U dětí je potřeba podporovat rozvoje těchto rysů a dovedností: naslouchání, respekt, otevřenost, upřímnost, spolupráce, vzájemná závislost, empatie, svědomí apod. (ibid.). Toto jsou podle Thompsona a kol. (2011) stavební kameny emoční inteligence a aktivní účasti v komunitě. Přitom je potřeba zmínit, že v první až zhruba třetí třídě (prekohezní stádium vývoje kolektivu) má pedagog ve třídě zcela zásadní postavení a práce s dětmi nebývá tak obtížná jako v pozdějších letech. Všechna naznačená opatření je možné modifikovat i pro střední školu. Je však třeba počítat s větší vyspělostí studentů.

Navzdory náročnosti a specifikám výuky v multietnických třídách lze předpokládat, že řada učitelů českých základních škol, kteří se podílejí na výuce v etnicky heterogenních třídách, pravděpodobně neabsolvovala žádné specifické vzdělávání. Na tuto skutečnost upozorňuje Leix a Záleská (2017), která zjistila, že žádný z učitelů, kteří participovali na jejím šetření zaměřeném na výuku v multietnických třídách, v rámci pregraduálního studia neabsolvoval žádný kurz zaměřený na výuku dětí imigrantů, protože takové kurzy v době, kdy studoval, jeho škola nenabízela. Navíc identifikovala, že si učitelé nejsou vědomi ani stávajících kurzů *Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)*, které již jsou k dispozici, a pokud o nich vědí, v některých případech pochybují o jejich kvalitě a personálním zabezpečení (ibid.<sup>94</sup>). K výuce v multietnických třídách tak mnohdy přistupují intuitivně na základě vlastních zkušeností a sdílených zkušeností a znalostí svých kolegů (ibid.). Bylo také identifikováno nízké povědomí

<sup>92</sup> Farmer, Lines a Hamm (2011) upozorňují, že učitel má potenciálně velký vliv na budování přátelských vztahů mezi spolužáky, o učiteli hovoří jako tzv. „*neviditelné ruce*“, která může vztahy ve třídě významně ovlivnit.

<sup>93</sup> Lee (2004) tyto jedince označuje za další klíčové aktéry viktimizace (kromě pachatelů a obětí), kteří bývají nesprávně označováni jako „nezúčastnění“.

<sup>94</sup> Leix (2017) upozorňuje, že učitelé uváděli, že se v některých případech záměrně neúčastní kurzů DVPP, protože mají různou kvalitu a v některých případech v nich vyučují lektori, kteří nemají osobní zkušenosti s výukou žáků-cizinců a ve výuce vycházejí pouze z teoretických konceptů.



učitelů o dostupných materiálech pro výuku žáků-cizinců. Většina učitelů uvedla, že jen málo materiálů, které by potřebovali, mají k dispozici a musí si tak většinu výukových materiálů vytvořit sami<sup>95</sup> (Leix, Záleská, 2017). Také výuka češtiny jako druhého jazyka je předmětem odborných diskuzí až v posledních letech a učebnice češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem se začaly objevovat teprve nedávno (Doleží a kol., 2016; Leix, Záleská, 2017).

Společně s Jordan Irwine (2018 s. 104) si tak uvědomujeme, že „hledání udržitelných řešení vyžaduje víceúrovňový přístup“, spočívající v zapojení do problematiky všech významných zúčastněných stran, tj. pedagogů, rodičů, členů komunit, politiků apod.

Na závěr shrneme psychosociální aspekty (bariéry) determinující úspěšnost integrace žáků-cizinců do škol hlavního vzdělávacího proudu. Lze je členit do tří úrovní (upraveno dle Pivarč, 2017 s. 33–35):

1. Makrosociální úroveň – tj. úroveň nadnárodní a státní. Tvůrci české vzdělávací politiky musí reagovat na narůstající počet žáků-cizinců a na celkově měnící se národnostní a etnické složení ve školách. V této souvislosti je třeba reflektovat a respektovat konkrétní legislativní opatření, národní integrační modely, strategie, koncepce vzdělávací politiky, dokumenty/úmluvy na ochranu práv dítěte a v dostatečné míře financně saturovat školství. Právě poslední ze zmiňovaných bodů – systém financování českého školství – je jedním z nejvíce problematických jevů. Jak dokumentují statistiky Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), Česko výrazně zaostává ve financování základního a středního školství ve srovnání s ostatními členskými státy OECD. Z nejnovějších statistik OECD (2017) vyplývá, že v roce 2014 vydalo Česko na základní a střední školství jen 2,6 % svého hrubého domácího produktu (což je nejméně za posledních pět let), přičemž průměr OECD činil 3,6 % (OECD, 2017, s. 188). Řadíme se tak na téměř samotný konec v žebříčku sledovaných států (srovnatelně je na tom např. Litva s 2,6% podílem HDP, naopak ještě hůře Rusko s 2,1% podílem HDP). Nedostatečné systémové financování školství je tak možné považovat za jeden z velmi aktuálních a klíčových problémů, který negativně ovlivňuje integraci žáků-cizinců v naší zemi.
2. Mezosociální úroveň – tj. na úrovni dané školy. Na proces integrace žáků-cizinců do prostředí školy hlavního vzdělávacího proudu má vliv kulturní a hodnotové nastavení školy včetně organizačního uspořádání<sup>96</sup>, personálního, materiálního či finančního zajištění. Mezi překážky, které mohou na této úrovni ovlivňovat úspěšnost integrace, patří materiální bariéry (zejm. nedostatek adekvátních pomůcek pro práci s žáky-cizinci vycházející z diagnostiky jejich jazykových kompetencí apod.), profesní bariéry (nedostatečné zajištění asistentů pedagoga, kompetentních pedagogů a lektorů výuky českého jazyka jako cizího jazyka, nedostatečné kompetence pro vzájemnou kooperaci mezi pedagogickým a nepedagogickým personálem apod.) a interpersonální bariéry (nedostatečné kompetence učitelů a vedení školy v komunikaci s rodiči žáků-cizinců) (srov. Armstrong, Armstrong, Barton, 2016). Přitom podpora školy je nutnou podmínkou úspěšné integrace žáka-cizince. Potvrzují to i zkušenosti z jiných zemí. Například v Norsku je vzdělávání žáků zahraničního původu jednou z priorit norské

---

<sup>95</sup> Leix (2017) uvádí, že i když se rozsah existujících výukových materiálů významně zvyšuje, nejsou centrálně dostupné, ale lze je získat pouze rešerší mnoha zdrojů. Učitelé tak mnohdy nevědí, kde tyto materiály hledat.

<sup>96</sup> Viz například počet žáků s odlišným mateřským jazykem v rámci jedné třídy (Šindelářová, 2011).

vzdělávací a integrační politiky<sup>97</sup> (Leix, Záleská, 2017). Ve Finsku, ale i dalších severských zemích, existuje snaha o minimalizaci nerovností mezi lidmi, a to včetně etnických a rasových rozdílů (Leix, Záleská, 2017).

3. Mikrosociální úroveň – tj. psychologické a sociální faktory ovlivňující konkrétní interpersonální vazby v rámci sociální sítě, do níž žák-cizinec patří (zde se může jednat např. o sociální vztahy typu žák-cizinec – rodič; žák-cizinec – učitel; žák-cizinec – spolužák; žák-cizinec – žák-cizinec apod.). Každé lidské jednání vychází z určité konfigurace sociálních vztahů mezi aktéry a může být pochopeno pouze s přihlédnutím k relačním vzorcům, které se v těchto vztazích projevují. Jinak řečeno: rozhodnutí týkající se jednání nezávisí ani tak na obecné morálce (mezosociální úroveň) nebo na institucionálních zadáních (makrosociální úroveň), nýbrž hlavně na struktuře sítě a na pozici jednotlivce v této struktuře (Schmid, Šubrt, 2010, cit. dle Šubrt a kol., 2010 s. 340). Kohezní společnost vyrůstá vždy z konkrétních módů chování a postojů, a nikoliv jen z abstraktních celospolečenských koncepcí. Rozhodujícím prostředím, v němž taková společnost vzniká, jsou konkrétní mezilidské vztahy (Šafr, Bayer, Sedláčková, 2008). Ukazuje se tedy, že kvalita sociálních vztahů v konkrétních lokálních komunitách je jedním z nejpodstatnějších předpokladů, které determinují úspěch integrace.

## 6.4. Limity detailní analýzy vybraných tříd

Závěry analýzy vybraných tříd není možné zevšeobecňovat, jsou pouze indikativní povahy. Důvodem je především samotná metoda výzkumu. Jedná se o analýzu pouze dvou typů tříd, a to skupiny tříd s jedním žákem-cizincem<sup>98</sup> a třídy s nejméně žádoucími charakteristikami. Dalším významným omezením této studie je skutečnost, že autoři o třídě měli pouze velmi omezené množství dat. Velkým přínosem pro tuto část šetření by mohly být další strukturované rozhovory se žáky, učiteli, pozorování realizované ve třídách během výuky i o přestávkách apod. K hlubší analýze a robustnějším závěrům by bylo potřeba získat také další informace o třídě a třídním učiteli (viz např. výchovný styl učitele, způsob práce učitele se třídou, informace o tom, kdy žáci-cizinci do třídy vstoupili, jak byli „uvedeni“), ale také o samotných žácích a prostředích, ve kterých se pohybují (viz např. znát rodinné prostředí a mimoškolní sociální prostředí, ve kterém se pohybují, ale také jejich biopsychické a geneticky dané dispozice apod). Již zmiňovaným omezením studie je i skutečnost, že autoři pracovali s daty získanými jak od českých žáků, tak od žáků-cizinců, přitom nemohli v průběhu realizace šetření zajistit, aby všichni respondenti měli stejné podmínky v porozumění textu. Autoři si jsou vědomi, že některé položky v jednotlivých dotaznících obsahovaly slova a formulace, které nepatří do základní slovní zásoby a mohly žákům-cizincům komplikovat porozumění. Tomuto bylo v průběhu administrace dotazníků předcházeno tím, že administrátoři dotazníků věnovali zvýšenou pozornost právě těmto žákům a poskytovali jim v případě potřeby pomoc s porozuměním. Dotazníky náročnější na porozumění, viz například *Dotazník sociální akceptace*, pak byly administrovány formou řízených rozhovorů, aby administrátoři měli kontrolu nad tím, že žák zadání správně pochopil. Nicméně je možné,

<sup>97</sup> Nicméně Záleská (2015) poukazuje na neočekávané důsledky začleňování dětí imigrantů do norských škol. Výzkum ukázal, že učitelé sledovaných škol kladli příliš velký důraz na podporu přistěhovaleckých žáků, což vedlo k oslabení pozice norských žáků, kteří začali odcházet na školy s nižším procentem přistěhovaleců (2015).

<sup>98</sup> Opět je potřeba upozornit, že někteří žáci-cizinci měli nižší úroveň znalosti češtiny, což mohlo ztěžovat jejich porozumění vyplňovaným dotazníkům, které navíc pracují s významově náročnými adjektivy. Jejich odpovědi tak mohly být tímto ovlivněné, a to navzdory tomu, že byli administrátoři dotazníků připraveni zodpovědět každý dotaz žáka.

že i přesto nemuseli všichni žáci s odlišným mateřským jazykem správně pochopit všechny položky všech dotazníků. Z tohoto i výše zmíněných důvodů lze tento výzkum vnímat pouze jako výzkumnou sondu. Nicméně i tak analýza situace ve dvou typech tříd přinesla zajímavé informace, které bude možné využít pro navazující studie na dané téma, ale také jako zdroj informací pro širší odbornou veřejnost.



# Summary

To move from one's native country to another and sometimes very far-away country is an experience that has many aspects to it that will be unfamiliar to and oftentimes hard to imagine for the majority population. Children who go through this process often suffer because they have been torn from their social background and taken away from their wider family and friends and then arrive in an environment in which it is difficult for them to orientate themselves at first and where they moreover have to learn the language of their host country, as not knowing the language can pose a major barrier to their integration process. A very important role in the process of integrating migrant children into society is played by schools, not only in the sense of their role as mediators of knowledge but also as the institutions in which our attitudes towards other people are shaped and the norms, values, traditions, and customs of our society are formed. We need to ask, however, how students from a non-Czech background attending Czech basic schools feel. How do they experience the psycho-social climate of the classrooms in which they are being integrated? Does their position in the hierarchy of the classroom differ from that occupied by Czech students? In this study we attempt to find answers to these and other questions. This publication can be regarded as one of the first attempts to analyse the position of students from a foreign/non-Czech background in classrooms in the Czech educational system. The findings presented here can be used by academics as the starting points for further research on this and similar issues, and the summaries included in the text can be used as a source of information for teachers in educational practice.



# Literatura

- AGIRDAG, Orhan; DEMANET, Jannick; VAN HOUTTE, Mieke; VAN AVERMAET, Piet. Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, 35.4: 465-473.
- ALBA, Richard D.; HANDL, Johann; MÜLLER, Walter. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1994, 46.2: 209-237.
- ALDERFER, Clayton P. An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 1969, 4.2: 142-175.
- ALLEN, Nancy; GRIGSBY, Bettye; PETERS, Michelle L. Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2015, 10.2: 1-22.
- ALLPORT, Gordon W. *The nature of prejudice*. Unabridged, 25th anniversary ed. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co., 1954. ISBN 978-0201001792.
- ANDERSON, Gary J.; WALBERG, Herbert J. *Classroom climate and group learning*. U.S. Department of Health, Education & Welfare, 1967.
- ANDERSON, Harold H. The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. *Child development*, 1939, 10.2: 73-89.
- ARMSTRONG, Felicity; ARMSTRONG, Derrick; BARTON, Len. *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge, 2016. 175 s. ISBN 978-1-853-46632-8.
- ASHBURN-NARDO, Leslie. The importance of implicit and explicit measures for understanding social stigma. *Journal of Social Issues*, 2010, 66.3: 508-520.
- AZZOLINI, Davide; SCHNELL, Philipp; PALMER, John RB. Educational achievement gaps between immigrant and native students in two "new" immigration countries: Italy and Spain in comparison. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2012, 643.1: 46-77.
- BAKER, Jean A.; GRANT, Sycarah; MORLOCK, Larissa. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School psychology quarterly*, 2008, 23.1: 3.
- BALES, Robert F.; SLATER, Philip E. Role differentiation in small decision-making groups. *Family, socialization and interaction process*, 1955, 259-306.
- BERRY, John W.; PHINNEY, Jean. S.; SAM, David L.; VEDDER, Paul. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 2006, 55.3: 303-332.
- BITTNEROVÁ, D. Koncept vzdělávání v kultuře migrantů a jejich vzdělávací potřeby. *Bittnerová, D.: Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha, ERMAT, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
- BLUM, Robert William; MCNEELY, Clea; RINEHART, Peggy Mann. *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Center for Adolescent Health and Development, University of Minnesota, 2002.
- BOLER, Megan; ZEMBYLAS, Michalinos. *Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences*. *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice*, 2003, 110-136. In TRIFONAS, Peter Pericles (ed.). *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change*. Psychology Press, 2003. ISBN 978-0415931496.
- BOOKER, Keonya C. School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 2006, 89.4: 1-7.
- BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In RICHARDSON, John (ed.). *Handbook of Theory and*

- Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 1986, s. 241-258. ISBN 0-3132-3529-5.
- BRAUN, Richard; BRAUNOVÁ, Marcela; BRUMMER, Martin; DOVEC, Ondřej; HOZÁKOVÁ, Veronika. The Position of Students-Foreigners in Czech Primary Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, 186: 1122-1129.
- BRAUN, Richard. *Diagnostika školní třídy: Skupinová práce se třídou v rámci primární prevence*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2008. Brno.
- BRAUN, Richard. *Diagnostika vztahů ve třídě*. [online], staženo dne 3. 8. 2006. Dostupný z <http://www.ippp.cz/spp/sites/studijni-materialy/pdf/Diagnostika-vztahu-ve-tride.pdf>
- BRAUN, Richard. *Dotazník B-3*. Praha: Audendo, občanské sdružení, 1997.
- BRAUN, Richard. *Dotazník B-3: Příručka. Diagnostika vztahů v třídním kolektivu*. Praha: Audendo, občanské sdružení, 1998.
- BRAUN, Richard. *Dotazníky B-3 a B-4 - představení metody a vyhodnocení. Školní poradenské pracoviště*. [online] 2000. [Citace: 27. 12 .2010] <http://spp.ippp.cz/sites/studijni-materialy.html>.
- BRAUN, Richard. *Pedagogicko psychologická diagnostika* (skriptum ÚPRPŠ), 2003.
- BRAUN, Richard; MARKOVÁ, Dana; NOVÁČKOVÁ, Jana. *Praktikum školní psychologie*. Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.
- BROOKMEYER, Kathryn A.; FANTI, Kostas A.; HENRICH, Christopher C. Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 2006, 35.4: 504-514.
- BRUNELLO, Giorgio; ROCCO, Lorenzo. The effect of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores. *Economics of Education Review*, 2013, 32: 234-246.
- BUHS, Eric S.; LADD, Gary W. Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental psychology*, 2001, 37.4: 550.
- BUKOWSKI, W. M.; SIPPOLA, L. K.; BOIVIN, M. Friendship protects "at risk" children from victimization by peers. In: *JM Price (Chair), The role of friendship in children's developmental risk and resilience: A developmental psychopathology perspective. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN*. 1995.
- BURMAN, Erica; GOWRISUNKUR, Jaya; SANGHA, Kuljeet. Conceptualizing cultural and gendered identities in psychological therapies. *The European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health*, 1998, 1.2: 231-255.
- BURT, Ronald S. Structural holes and good ideas. *American journal of sociology*, 2004, 110.2: 349-399.
- BURT, Ronald. *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Cambridge: Harvard University Press, 1995, 324 s. ISBN 9780674843714.
- BYRNE, Peter. Psychiatric stigma. *The British Journal of Psychiatry*, 2001, 178.3: 281-284.
- CAIRNS, Robert B.; NECKERMAN, H. J.; GEST, S. D.; GARIEPÝ, J. L. Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental psychology*, 1988, 24.6: 815.
- CARROLL, Michael John. *An investigation into students' perceptions of multicultural classroom environments in Queensland Catholic secondary schools* (Doctoral Dissertation). Virginia: Australian Catholic University, School of Education. 2006.
- Český statistický úřad (ČSÚ) *R02 Počet cizinců v ČR - předběžné čtvrtletní údaje; 2004/06 - 2018/12*. [online] [cit. 2019-09-03]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02\\_201812.pdf/1f054d7a-092e-4d69-be72-d5116334e3ce?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02_201812.pdf/1f054d7a-092e-4d69-be72-d5116334e3ce?version=1.0)



- Český statistický úřad (ČSÚ) *Statistická ročenka České republiky - 2018, 24. Vzdělávání*. [online] [cit. 2018-09-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/24-vzdelavani>
- CHIU, Ming Ming; PONG, Suet-Ling; MORI, Izumi; CHOW, Bonnie Wing-Yin. Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of youth and adolescence*, 2012, 41.11: 1409-1425.
- CHVÁL, Martin; URBÁNEK, Petr. Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 2014, 24.5: 778-803.
- CLOSSON, Leanna M. Aggressive and prosocial behaviors within early adolescent friendship cliques: What's status got to do with it? *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 2009, 406-435.
- COOKS, Leda. Pedagogy, performance, and positionality: Teaching about whiteness in interracial communication. *Communication Education*, 2003, 52.3-4: 245-257.
- COOLEY, Charles Horton. *Human nature and the social order*. 1902. New York: Charles Scribner's Sons, 1964. ISBN: 978-1429765374.
- CORRIGAN, Patrick W.; O'SHAUGHNESSY, John R. Changing mental illness stigma as it exists in the real world. *Australian Psychologist*, 2007, 42.2: 90-97.
- CORRIGAN, Patrick W.; RAFACZ, Jennifer; RÜSCH, Nicolas. Examining a progressive model of self-stigma and its impact on people with serious mental illness. *Psychiatry research*, 2011, 189.3: 339-343.
- CROCKER, Jennifer; MAJOR, Brenda. Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological review*, 1989, 96.4: 608.
- CUDDY, Amy JC; FISKE, Susan T.; GLICK, Peter. The BIAS map: behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 2007, 92.4: 631.
- CUMMINS, Jim. Challenging the Construction of Difference as Deficit: Where Are Identity, Intellect, Imagination, and Power in the New Regime of Truth? In: TRIFONAS, Peter Pericles. *Pedagogies of difference: rethinking education for social change*. New York: RoutledgeFalmer, 2003, s. 41-60.
- CURRARINI, Sergio; JACKSON, Matthew O.; PIN, Paolo. Identifying the roles of race-based choice and chance in high school friendship network formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2010, 107.11: 4857-4861.
- DE WAL PASTOOR, Lutine. The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 2015, 41: 245-254.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. H&H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- DIXON, John; DURRHEIM, Kevin; TREDoux, Colin. Beyond the optimal contact strategy: A reality check for the contact hypothesis. *American psychologist*, 2005, 60.7: 697.
- DOUBEK, David; LEVÍNSKÁ, Marketa; BITTNEROVÁ, Dana. Roma as the Others. *Intercultural Education*, 2015, 26.2: 131-152.
- DOLEŽÍ, Linda (ed.). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince. Příručka pro lektory a lektorky*, 2014. ISBN 978-80-260-7506-6.
- DRBOHLAV, Dušan. Imigrace a integrace cizinců v Česku: Několik zastavení na cestě země v její migrační proměně z Davida na téměř Goliáše. *Geografie*, 2011, 116.4: 401-421.
- DURRHEIM, Kevin; HOOK, Derek; RIGGS, Damien. Race and racism. *Critical psychology: An introduction*, 2009, 2.
- ELGAR, Frank J.; CRAIG, Wendy; BOYCE, William; MORGAN, Antony; VELLA-ZARB, Rachel. Income Inequality and School Bullying: Multilevel Study of Adolescents in 37 Countries. *Journal of Adolescent Health* [online]. 2009, 45.4, 351-359.

- ESSER, Hartmut. *Migration, sprache und integration*. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin, 2006.
- European Council on Refugees and Exiles (ECRE). *Poziční dokument ECRE: „Integrace uprchlíků v Evropě“*, 24 s. [online], [cit. 2018-08-08]. Dostupné z: <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=472734e62>
- FARMER, Thomas W.; LINES, Meghan McAuliffe; HAMM, Jill V. Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2011, 32.5: 247-256.
- FARWICK, Andreas. *Segregation und Eingliederung: zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess*. Springer-Verlag, 2009.
- FISKE, Susan T.; CUDDY, Amy JC; GLICK, Peter. Emotions up and down: Intergroup emotions result from perceived status and competition. *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups*, 2002a, 247-264.
- FISKE, Susan; CUDDY, Amy. J. C.; GLICK, Peter. S.; XU, Jun. A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002b, 82: 878-902.
- FOSTER, Karen C. The transformative potential of teacher care as described by students in a higher education access initiative. *Education and Urban Society*, 2008, 41.1: 104-126.
- FOURNIER, Marc A. Adolescent hierarchy formation and the social competition theory of depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2009, 28.9: 1144-1172.
- FRANKENBURG, Ruth. *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Routledge, 1993. ISBN 978-0816622580.
- FRASER, B. J.; FISHER, Darrell L.; MCROBBIE, Campbell J. Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. In: *Annual meeting of the American educational research association, New York*. 1996.
- FRASER, B. J.; MCROBBIE, C. J.; FISHER, Darrell. Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. In: *Proceedings Western Australian Institute for educational research forum*. 1996.
- FRASER, Barry J. The Effects of Classroom Climate on Student Outcomes: A Replication in Two Developing Countries. *Singapore Journal of Education*, 1984, 6.2: 60-63.
- FRASER, Barry J. Twenty years of classroom climate work: progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 1989, 21.4: 307-327.
- FRASER, Barry J.; ANDERSON, G. J.; WALBERG, Herbert J. *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3rd version). Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology, 1982.
- FRASER, Barry J.; FISHER, Darrell L. Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 1986, 23.5: 387-413.
- FRIEDLOVÁ Karin; JUROVÁ Lucia; LINDOVSKÁ Lenka; MACKOVÁ Petra; URBANCOVÁ Martina; odborný garant: PhDr. et PaedDr. Anna KUCHARSKÁ, Ph.D. *Práce s třídním kolektivem: Metodika* © Národního ústavu pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.
- GARANDEAU, Claire F.; AHN, Hai-Jeong; RODKIN, Philip C. The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental psychology*, 2011, 47.6: 1699.

- GARANDEAU, Claire F.; LEE, Ihno A.; SALMIVALLI, Christina. Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of youth and adolescence*, 2014, 43.7: 1123-1133.
- GEAY, Charlotte; MCNALLY, Sandra; TELHAJ, Shqiponja. Non-native speakers of English in the classroom: what are the effects on pupil performance? *The Economic Journal*, 2013, 123.570: F281-F307.
- GEST, Scott D.; RODKIN, Philip C. Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2011, 32.5: 288-296.
- GILLENÓ'NEEL, Cari; RUBLE, Diane N.; FULIGNI, Andrew J. Ethnic stigma, academic anxiety, and intrinsic motivation in middle childhood. *Child development*, 2011, 82.5: 1470-1485.
- GJURIČOVÁ, Šárka; KUBIČKA, Jiří. *Rodinná terapie: Systematické a narativní přístupy*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009.
- GOFFMAN, Erving. *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, 168 s. ISBN 80-86429-21-0.
- GOLDSTEIN, Sara E.; YOUNG, Amy; BOYD, Carol. Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 2008, 37.6: 641-654.
- GOODENOW, Carol; GRADY, Kathleen E. The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 1993, 62.1: 60-71.
- GOUGH, Brendan; MCFADDEN, Majella; MCDONALD, Matthew. *Critical social psychology: An introduction*. Macmillan International Higher Education, Second Edition, 2013. ISBN 978-0230303850.
- GRAEFFE, Leena; LESTINEN, Leena. Towards multicultural education in Finland. In: *Cultural diversity in the classroom*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, s. 109-128.
- GRAF, Sylvie; KOVÁČOVÁ, Stanislava. Jak snižovat předsudky? Teorie meziskupinového kontaktu. *Československá psychologie*, 2016, 60.2.
- GRAHAM, James A.; COHEN, Robert. Race and sex as factors in children's sociometric ratings and friendship choices. *Social Development*, 1997, 6.3: 355-372.
- GRANOVETTER, Mark. The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, 1973, 78.6, 1360-1380.
- GRAY-LITTLE, Bernadette; HAFDAHL, Adam R. Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological bulletin*, 2000, 126.1: 26.
- GREGORY, Anne; CORNELL, Dewey; FAN, Xitao; SHERAS, Peter; SHIH, Tse-Hua; HUANG, Francis. Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 2010, 102.2: 483.
- GREGORY, Anne; CORNELL, Dewey; FAN, Xitao. Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 2012, 118.4: 401-425.
- HAAHR, Jens Henrik; NIELSEN, Thomas Kibak; JAKOBSEN, Søren Teglggaard; HANSEN, Martin Eggert. *Explaining student performance: evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute, 2005.
- HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, 123 s. ISBN 80-86856-05-4.
- HALADYNA, Tom; OLSEN, Robert; SHAUGHNESSY, Joan. Relations of student, teacher, and learning environment variables to attitudes toward science. *Science Education*, 1982, 66.5: 671-687.

- HALLER, Archibald O.; WOELFEL, Joseph. *Significant others and their expectations: Concepts and instruments to measure interpersonal influence on status aspirations*. Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin, 1972.
- HALPIN, Andrew Williams; CROFT, Don B. *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center, University of Chicago, 1962.
- HAMRE, Bridget K.; PIANTA, Robert C.; DOWNER, Jason T.; MASHBURN, Andrew J. Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 2008, 17.1: 115-136.
- HÁNA, David; HASMAN, Jiří; KOSTELECKÁ, Yvona. The educational performance of immigrant children at Czech schools. *Oxford Review of Education*, 2017, 43.1: 38-54.
- HANISH, Laura D.; GUERRA, Nancy G. The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 2000, 28.2: 201-223.
- HARABAL, V., ml. *Sorad - verze pro VP a školní psychology*. Hogrefe - Testcentrum: Praha, 2011.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HARTUP, Willard W. Adolescents and their friends. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1993, 1993.60: 3-22.
- HASCHER, Tina; BAILLOD, Jürg. Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In HASCHER, Tina (Ed.): HASCHER, Tina. *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt, 2004: 133-158.
- HASMAN, Jiří; KOSTELECKÁ, Yvona; HÁNA, David. The spatial concentration of immigrant pupils at primary and lower secondary schools in the Czech Republic. *Moravian Geographical Reports*, 2016, 24.4: 38-51.
- HASMAN, Jiří; NOVOTNÝ, Josef. *Kdo, odkud, kam a s kým: prostorová příbuznost migračních skupin na globální, národní i lokální úrovni*. Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2017.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8763-9.
- HAYNES, Norris M.; EMMONS, Christine; BEN-AVIE, Michael. School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 1997, 8.3: 321-329.
- HECKMANN, Friedrich. Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers; Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts. 2008. ISBN 978-92-79-12804-2.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HEWSTONE, Miles; CAIRNS, Ed. Social psychology and intergroup conflict. In D. Chirot & M. E. P. Seligman (Eds.), *Ethnopolitical warfare: Causes, consequences, and possible solutions*, s. 319-342. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2001.
- HIGGINS-D'ALESSANDRO, A.; SAKWARAWICH, A. Congruency and determinants of teacher and student views of school culture. In: *Association for Moral Education annual conference*. 2011.
- HJALMARSSON, Simon. Poor kids? Economic resources and adverse peer relations in a nationally representative sample of Swedish adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 2018, 47.1: 88-104.

- HODGES, Ernest V. E.; BOIVIN, Michel; VITARO, Frank; BUKOWSKI, William M. The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental psychology*, 1999, 35.1: 94.
- HODGES, Ernest V. E.; MALONE, Maurice J.; PERRY, David G. Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental psychology*, 1997, 33.6: 1032.
- HOLEN, Solveig; WAAKTAAR, T.; LERVĚLG, A.; YSTGAARD, M. Solveig, et al. Implementing a universal stress management program for young school children: Are there classroom climate or academic effects? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2013, 57.4: 420-444.
- HOPKINS, Nick; REICHER, Steve; LEVINE, Mark. On the parallels between social cognition and the 'new racism'. *British Journal of Social Psychology*, 1997, 36.3: 305-329.
- HOY, Wayne K.; HANNUM, John; TSCHANNEN-MORAN, Megan. Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 1998, 8.4: 336-359.
- HOY, Wayne K.; TARTER, C. John.; KOTTKAMP, Robert B. *Open school, healthy school: Making schools work*. Newbury Park, CA: Corwin, 1991.
- HRABAL, Vladimír, ml., *Třídni kompas, Sociometrická ratingová metoda, verze pro třídni učitele*, Testcentrum Praha 2011b.
- HRABAL, Vladimír. *Sociometricko-ratingový dotazník*. 2. upravené vydání, 2005. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR Praha. ISBN 80-86856-09-7.
- HRABAL, Vladimír, ml. *SORAD - Sociometrická ratingová metoda, Metoda pro vytvoření sociogramu školní třídy, Verze pro výchovné poradce a školní psychology*, 1. české vydání, Hogrefe - Testcentrum, Praha 2011a.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata)*. Karolinum, 1992.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata)*. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum: Praha, 2002.
- HRABAL, Vladimír. *SO-RA-D: sociometricko-ratingový dotazník*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1979.
- ISKANIUS, Sanna. Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissa-venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. *Teoksessa Laihiala-Kankainen, Sirkka-Hannele Dufva-Sari Pietikäinen (toim.): Moniääninen Suomi-Kieli, kulttuuri ja identiteetti*, 2002, 200-218.
- JACKSON, Melissa Faye, et al. Classroom contextual effects of race on children's peer nominations. *Child Development*, 2006, 77.5: 1325-1337.
- JAMES, William. *Psychology: Briefer Course: briefer course*. Collier Books, 1962.
- JANČAŘÍK, Antonín; KOSTELECKÁ, Yvona. The effect of types of diagnostic test assignments on student scores. In HOUŠKA, Milan; KREJČÍ, Igor; FLÉGL, Martin. *Efficiency and responsibility in education 2014: proceedings of the 11<sup>th</sup> international conference: 5<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> June 2014, Prague, Czech Republic, EU*. 1 vyd. Praha: Czech University of Life Sciences Prague, 2014, s. 262-269. ISBN 978-80-213-2468-8.
- JANČAŘÍK, Antonín; KOSTELECKÁ, Yvona. The Scoring of Matching Questions Tests: A Closer Look. *Electronic Journal of e-Learning*, 2015, 13.4: 270-276.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JANSEN, Pauline; MIELOO, Cathelijne; DOMMISSE VAN BERKEL, Anke; VERLINDEN, Marina; VAN DER ENDE, Jan; STEVENS, Gonneke; VERHULST, Frank; JANSEN, Wilma; TIEMEIER, Henning. *Bullying and Victimization Among Young Elementary School Children: The Role*

- of Child Ethnicity and Ethnic School Composition. *Race and Social Problems*, 2016, 8.4: 271-280.
- JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina; OBROVSKÁ, Jana; SOURALOVÁ, Adéla. *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015, 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.
- JENSEN, Peter; RASMUSSEN, Astrid Würtz. The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review*, 2011, 30.6: 1503-1515.
- JEŽEK, Stanislav. Možnosti konceptualizace školního klimatu. *Psychosociální klima školy I*, 2003, 2-31.
- JEŽEK, Stanislav. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In Ježek, Stanislav (ed.). *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004, 36-86.
- JONES, Albert; SHINDLER, John. Exploring the School Climate--Student Achievement Connection: Making Sense of Why the First Precedes the Second. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 2016, 27: 35-51.
- JONES, Edward (ed.). *Social Stigma: The Psychology of Marked Relationships*. New York: W. H. Freeman, 1984. 347 s. ISBN 0-71-671-5929.
- JORDAN IRVINE, Jacqueline. Teaching in an Increasingly Polarized Society. *Kappa Delta Pi Record*, 2018, 54.3: 103-105.
- JUHÁS, J. *Dotazník sociální akceptácie*. Psychodiagnostické a didaktické testy, š. p. Bratislava, 1990.
- JUVONEN, Jaana; NISHINA, Adrienne; GRAHAM, Sandra. Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 2006, 17.5: 393-400.
- KABANCOVÁ, Naďa; MACHOVCOVÁ, Kateřina. „Koukala jsem na to, jak si hrajou a mluví na sebe řečí, kterou vůbec nevnímám“: Jinakost u dětí s migrační zkušeností. *Pedagogická orientace*, 2018, 28.2.
- KASSENBERG, Annelies. *Wat Scholieren Bindt: Sociale Gemeenschap in Scholen* (Doctoral Dissertation). Department of Sociology, University of Groningen, Groningen, 2002.
- KERVYN, Nicolas; BERGSIEKER, Hilary B.; FISKE, Susan T. The innuendo effect: Hearing the positive but inferring the negative. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2012, 48.1: 77-85.
- KISTNER, Janet; METZLER, Amy; GATLIN, Deborah; RISI, Susan. Classroom racial proportions and children's peer relations: Race and gender effects. *Journal of Educational Psychology*, 1993, 85.3: 446.
- KLEIN, Jennifer; CORNELL, Dewey; KONOLD, Timothy. Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 2012, 27.3: 154.
- KOBER, Nancy. *It Takes More Than Testing: Closing the Achievement Gap*. A Report of the Center on Education Policy. Washington D. C. (ERIC Reproduction Service Number ED454358), 2001.
- KOCHENDERFER, Becky J.; LADD, Gary W. Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and psychopathology*, 1997, 9.1: 59-73.
- KOHLBERG, Lawrence. The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *The journal of philosophy*, 1974, 70.18: 630-646.
- KOKKONEN, Lotta. *Pakolaisten interpersonaaliset vuorovaikutussuhteet vieraassa maassa*. [Refugees' interpersonal relationships in a foreign land], (Doctoral Dissertation). Jyväskylän yliopisto, 2006.

- KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8123-1.
- KOSTELECKÁ, Yvona; JANČAŘÍK, Antonín. The Unidentifiable: Children of Czech Citizens Whose Mother Tongue is not Czech. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, 192: 26-32.
- KOSTELECKÁ, Yvona; KOSTELECKÝ, Tomáš; KOHNOVÁ, Jana; POKORNÁ, Kateřina; VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina; ŠIMON, Martin. *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. 1 vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.
- KOSTELECKÁ, Yvona, KOSTELECKÝ, Tomáš; VODIČKOVÁ, Kateřina; JANČAŘÍK, Antonín. Linguistic integration of middle school immigrant children in Czechia. *AUC Geographica*, 2015a, 50.2: 181-191.
- KOSTELECKÁ, Yvona; KOSTELECKÝ, Tomáš; JANČAŘÍK, Antonín; KOHNOVÁ, Jana. Děti imigrantů v českých základních školách. *Speciální pedagogika*, 2015b, 25.1:29-51.
- KOTH, Christine W.; BRADSHAW, Catherine P.; LEAF, Philip J. A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of educational psychology*, 2008, 100.1: 96.
- KOUŘILOVÁ, Sylvie. Jedinec v meziskupinových vztazích: Od sociální kategorizace k předsudkům. *Československá psychologie*, 2011, 55.1: 12.
- KOZEL, Martin. *Skupinová dynamika školních tříd*. Diplomová práce. Fakulta sociálních věd (FSV). Katedra sociologie. Praha, 2011.
- KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika (Teorie a výzkum)*. Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-632-3.
- KRACKHARDT, David. The Strength of Strong Ties: The Importance of Philos in Organizations. In NOHIRA, Nitin; ECCLES, Robert; (eds.). *Networks and Organizations: Structure, Form, and Action*. Boston: Harvard Business School Press, 1992, s. 216-239. ISBN 0875845789.
- KRISTEN, Cornelia; EDELE, Aileen; KALTER, Frank; KOGAN, Irena; SCHULZ, Benjamin; STANAT, Petra; WILL, Gisela. The education of migrants and their children across the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2011, 14.2: 121-137.
- KUMARI, Aarti. *Teacher and migrant pupil relationships: implications on the migrant pupil UK school experience*, (Doctoral Dissertation). University of Birmingham, 2011.
- KUPERSMIDT, Janis B.; DEROSIER, Melissa E.; PATTERSON, Charlotte P. Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1995, 12.3: 439-452.
- KUUSELA, Jorma; ETELÄLAHTI, A.; HAGMAN, L.; HIEVANEN, R.; KARPPINEN, K.; NISSILÄ, L.; RÖNNBERG, U.; SINIHARJU, M. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus-tutkimus oppimistulokista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 2008. ISBN 978-952-13-3873-1.
- KWONG, Darren; DAVIS, Jonathan Ryan. School Climate for Academic Success: A Multilevel Analysis of School Climate and Student Outcomes. *Journal of Research in Education*, 2015, 25.2: 68-81.
- LANGLOIS, Judith H.; KALAKANIS, L.; RUBENSTEIN, A. J.; LARSON, A.; HALLAM, M.; SMOOT, M. Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological bulletin*, 2000, 126.3: 390-423.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

- LAŠEK, J.; ZEMANOVÁ, L. *Životní spokojenost studentů a klima třídy střední školy*. In *Socialia 2002 „K sociální analýze mládeže“*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 143-148. ISBN 80-7041-784-6.
- LAŠEK, Jan. *Dotazník KLIT: měření klimatu školní třídy*. 2012 [online] [cit. 2018-09-09]. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/586/3766/Dotaznik-KLIT-mereni-klimatu-skolni-tridy>
- LAŠEK, Jan. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 1994, 44.2: 155-162.
- LAŠEK, Jan. Prvé zkušenosti s meráním klimy v škole a učitel'skom zbere. *Pedagogická revue*, 1995, 47: 1-2.
- LAŠEK, Jan; MAREŠ, Jiří. Jak změřit sociální klima třídy. *Pedagogická revue*, 1991, 43.6: 401-410.
- LATOMAA, Sirkku; SUNI, Minna. Multilingualism in Finnish schools: Policies and practices. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2011, 2.2: 111-136.
- LAVY, Victor; SCHLOSSER, Analia. Mechanisms and impacts of gender peer effects at school. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2011, 3.2: 1-33.
- LEE, Chris. *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Sage, 2004. ISBN 0761944710.
- LEE, SookcJeong. The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational studies*, 2007, 33.2: 209-216.
- LEE, Valerie E.; SMITH, Julia B.; PERRY, Tamara E.; SMYLIE, Mark A. *Social Support, Academic Press, and Student Achievement: A View from the Middle Grades in Chicago. Improving Chicago's Schools*. A Report of the Chicago Annenberg Research Project, 1999.
- LEIX, Alicja. No prejudice-free society means no prejudice-free teachers, but better times are coming: Teachers and cultural diversity. *Human Affairs*, 2015, 25.3: 302-316.
- LEIX, Alicja; ZÁLESKÁ, Klára. Teachers' experiences with immigrant children in Czech elementary schools. *Human affairs*, 2017, 27.1: 30-47.
- LEIX, Alicja. I was expecting her to be a fanatic Catholic, but she was not How International Exchange Programmes Reduce Prejudice. *Stanisław Juszczak*, 2013, 205.
- LEONARDO, Zeus. Affirming ambivalence: Introduction to cultural politics and education. *Handbook of cultural politics and education*, 2010, 1-45.
- LEONARDO, Zeus; PORTER, Ronald K. Pedagogy of fear: Toward a Fanonian theory of 'safety' in race dialogue. *Race Ethnicity and Education*, 2010, 13.2: 139-157.
- LESZCZENSKY, Lars; STARK, Tobias H.; FLACHE, Andreas; MUNNIKSMMA, Anke. Disentangling the relation between young immigrants' host country identification and their friendships with natives. *Social networks*, 2016, 44: 179-189.
- LINK, Bruce G. Understanding labeling effects in the area of mental disorders: An assessment of the effects of expectations of rejection. *American Sociological Review*, 1987, 96-112.
- LINK, Bruce G.; PHELAN, Jo C. Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*, 2001, 27.1: 363-385.
- LINK, Bruce; YANG, Lawrence; PHELAN, Jo; COLLINS, Pamela. Measuring mental illness stigma. *Schizophrenia bulletin*, 2004, 30.3: 511-541.
- LIVINGSTON, James D.; BOYD, Jennifer E. Correlates and consequences of internalized stigma for people living with mental illness: A systematic review and meta-analysis. *Social science & medicine*, 2010, 71.12: 2150-2161.
- LOUKAS, Alexandra; ROBINSON, Sheri. Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on adolescence*, 2004, 14.2: 209-233.



- MACHOVCOVÁ, Kateřina. Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children. *International Journal of Educational Development*, 2017, 53: 92-100.
- MACNEIL, Angus J.; PRATER, Doris L.; BUSCH, Steve. The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 2009, 12.1: 73-84.
- MADARASOVÁ-GECKOVÁ, A.; OROSOVÁ, O.; MADARAS, T. Vybrané problémy použitia sociometrie v školskej praxi. *Československá psychologie*, 2004, 3: 263-277.
- MÄGISTE, Edith. Peer-Status und Jugendkriminalität bei schwedischen undausländischen Jungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1993, 7.4: 201-208.
- MAJOR, Brenda; ECCLESTON, Collette. Stigma and Social Exclusion. In ABRAMS, Dominic; HOGG, Michael; MARQUES, José; (eds.). *The social psychology of inclusion and exclusion*. New York: Psychology Press, 2005, s. 63-87. ISBN 1841690732.
- MANTOVANI, Debora; MARTINI, Elisa. Children of immigrants in Trento: educational achievement through the lens of friendship. *Intercultural Education*, 2008, 19.5: 435-447.
- MAREŠ, Jiří; KRÍVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.
- MAREŠ, Jiří; JEŽEK, Stanislav. *Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, 27 s. ISBN 80-86856-08-9.
- MAREŠ, Jiří; JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Cesta ke kvalitě: autoevaluace školy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, Jiří. *Dotazník sociálního klimatu školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.
- MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998. ISBN: 80-86856-27-5.
- MAREŠ, Jiří; JEŽEK, Stanislav. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 1. část. *Pedagogická revue*, 2006, 58.1: 30-45.
- MAREŠ, Jiří; LAŠEK, Jan. Známe sociální klima ve výuce. *Výchova a vzdělávání*, 1990, 1: 91.
- MAREŠ, Petr. *Nezaměstnanost jako sociální problém*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. 172 s. ISBN 80-86429-08-3.
- MARGETIĆ, Branka Aukst; JAKOVLJEVIĆ, Miro; IVANEC, Dragutin; MARGETIĆ, Branimir; TOŠIĆ, Goran. Relations of internalized stigma with temperament and character in patients with schizophrenia. *Comprehensive Psychiatry*, 2010, 51.6: 603-606.
- MASLOW, Abraham H. The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*, 1954.
- MASSEY, Douglas S. Economic development and international migration in comparative perspective. *The Population and Development Review*, 1988, 383-413.
- MASSEY, Douglas S. Patterns and processes of international migration in the 21st century. In: *Conference on African Migration in Comparative Perspective, Johannesburg, South Africa*. 2003. p. 1-41.
- MASSEY, Douglas S. Social structure, household strategies, and the cumulative causation of migration. *Population index*, 1990, 56.1: 3-26.
- MASSEY, Douglas S.; ARANGO, Joaquin; HUGO, Graeme; KOUAOUCCI, Ali; PELLERGINO, Adela; TAYLOR, J. Edward. Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and development review*, 1993, 19.3: 431-466.
- MATĚJŮ, Petr; HAMPLOVÁ, Dana; HAMPL, Petr; LOUŽEK, Marek; WEIDNEROVÁ, Simona; ANÝŽOVÁ, Petra; SMITH, Michael. *Moc krásy: pomáhá krása a atraktivita k životnímu úspěchu?* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2017, 276 s. ISBN 978-80-246-3691-7.

- MATHES, Eugene W. Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. *Journal of Humanistic Psychology*, 1981, 21.4: 69-72.
- MATIAS, Cheryl E.; ZEMBYLAS, Michalinos. 'When saying you care is not really caring': Emotions of disgust, whiteness ideology, and teacher education. *Critical Studies in Education*, 2014, 55.3: 319-337.
- MATTISON, Erica; ABER, Mark S. Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American journal of community psychology*, 2007, 40.1-2: 1-12.
- MAUPIN, Armistead. *Significant others*. New York: Perennial Library, 1987. ISBN 00-609-6126-0.
- MCCORMICK, Christopher; KUO, Sally I.; MASTEN, Ann S. Developmental tasks across the life span. In Karmen. L. FINGERMAN, Cynthia. A. BERG, Jacquie SMITH, Toni C. ANTONUCCI (Eds.), *Handbook of lifespan development*. New York, NY: Springer, 2011.
- MCKOWN, Clark; WEINSTEIN, Rhona S. Modeling the Role of Child Ethnicity and Gender in Children's Differential Response to Teacher Expectations 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 2002, 32.1: 159-184.
- MCKOWN, Clark; WEINSTEIN, Rhona S. The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child development*, 2003, 74.2: 498-515.
- MEAD, George Herbert. *Mind, self and society*. University of Chicago Press: Chicago, 1934.
- MERAVIGLIA, Martha G.; BECKER, Heather; ROSENBLUTH, Barri; SANCHEZ, Ellen; ROBERTSON, Trina. The Expect Respect Project. *Journal of Interpersonal Violence*, 2016, 18.11, 1347-1360.
- MERTON, Robert K.; FISKE, Marjorie; KENDALL, Patricia L. *The Focused Interview*. New York, NY: Free Press, 1956.
- MEYER-ADAMS, Nancy; CONNER, Bradley T. School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 2008, 30.4, 211-221.
- MOOS, Rudolf. H. *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, 1974.
- MOREE, Dana; KLAASSEN, Cees; VEUGELERS, Wiel. Teachers' ideas about multicultural education in a changing society: the case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 2008, 7.1: 60-73.
- MORENO, Jacob Levy. *Who Shall Survive?* Rounoke, VA: Royal Publishing Company, 1934.
- MŠMT. *Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2014/15* [online] [cit. 2018-09-09]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MUNNIKSMA, Anke, et al. Friendships and outgroup attitudes among ethnic minority youth: The mediating role of ethnic and host society identification. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015, 44: 88-99.
- MURRAY, Henry Alexander. *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. 1938.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Svoboda, 1970.
- NORTON, M. Scott. *Human Resources Administration for Educational Leaders*. SAGE Publications, Inc. 1. edition, 2008. ISBN 978-1412957595.
- NOVÁKOVÁ, Soňa. *Sebehodnocení dětí staršího školního věku se specifickými poruchami učení*. Diplomová práce. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Iva BUREŠOVÁ, PhD. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav, 2011.
- NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Grada Publishing a. s., 2010.
- OCISKOVÁ, Marie. *Možné souvislosti mezi internalizovaným stigmatem, osobností a efektivitou léčby u úzkostných poruch*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita v Palackého v Olomouci, 2016, 270 s. ISBN 978-80-87895-57-3.

- OCISKOVÁ, Marie; PRAŠKO, Ján. *Stigmatizace a sebstigmatizace u psychických poruch*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015, 376 s. ISBN 978-80-247-5199-3.
- OHINATA, Asako; VAN OURS, Jan C. How immigrant children affect the academic achievement of native Dutch children. *The Economic Journal*, 2013, 123.570: F308-F331.
- OLKINUORA-GUZMÁN, Johanna. *Interpersonal relationships of immigrant students*. (Diplomová práce) Intercultural Communication, Department of Communication, University of Jyväskylä, 2011.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Creating effective teaching and learning environment: First results of Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. 2009 [online] [cit. 2018-09-09]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/preschooland-school/43023606.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2017, 456 s. ISBN 978-92-64-27983-4.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Helping immigrant students to succeed at school - and beyond*. 2015, 24 s. [online] [cit. 2018-09-09]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- OSTERMAN, Karen F. Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 2000, 70.3: 323-367.
- PAOLINI, Stefania; HARWOOD, Jake; RUBIN, Mark. Negative intergroup contact makes group memberships salient: Explaining why intergroup conflict endures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010, 36.12: 1723-1738.
- PAOLINI, Stefania; HEWSTONE, Miles; CAIRNS, Ed; VOICI, Alberto. Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality and social psychology Bulletin*, 2004, 30.6: 770-786.
- PEGUERO, Anthony A.; BONDY, Jennifer M. Immigration and students' relationship with teachers. *Education and Urban Society*, 2011, 43.2: 165-183.
- PELLEGRINI, Anthony D.; LONG, Jeffrey D. A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 2002, 20.2: 259-280.
- PELLEGRINI, Anthony D.; SMITH, Peter K. School recess: Implications for education and development. *Review of educational research*, 1993, 63.1: 51-67.
- PERRY, Arthur C. *Management of a City School*. New York: The Macmillan Company, 1908.
- PERSSON, Louise; HARALDSSON, Katarina; HAGQUIST, Curt. School satisfaction and social relations: Swedish schoolchildren's improvement suggestions. *International journal of public health*, 2016, 61.1: 83-90.
- PERSSON, Louise; SVENSSON, Mikael. Classmate characteristics, class composition and children's perceived classroom climate. *Journal of Public Health*, 2017, 25.5: 473-480.
- PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie: teorie, metoda, techniky*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1969.
- PETTIGREW, Thomas F. Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of intercultural relations*, 2008, 32.3: 187-199.
- PETTIGREW, Thomas F.; TROPP, Linda R. A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 2006, 90.5: 751.
- PHILLIPS, Damon J.; ZUCKERMAN, Ezra W. Middle-status conformity: Theoretical restatement and empirical demonstration in two markets. *American Journal of Sociology*, 2001, 107.2: 379-429.

- PHILLIPS, Meredith; CHIN, Tiffani. School inequality: What do we know. *Social inequality*, 2004, 467-519.
- PIERCE, Cecilia. Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of Educational Research*, 1994, 88.1: 37-42.
- PIVARČ, Jakub. *Poznátky o žákovských prekonceptcích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017, 228 s. ISBN 978-80-7290-952-0.
- PLENTY, Stephanie; JONSSON, Jan O. Social exclusion among peers: The role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of youth and adolescence*, 2017, 46.6: 1275-1288.
- PORTES, Alejandro; HAO, Lingxin. The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2004, 101.33: 11920-11927.
- PORTES, Alejandro; ZHOU, Min. The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The annals of the American academy of political and social science*, 1993, 530.1: 74-96.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- ŘEHÁKOVÁ, Blanka. Nebojte se logistické regrese/Introducing Logistic Regression. *Sociologický Časopis/Czech Sociological Review*, 2000, 4: 475-492.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 331 s. ISBN 80-7367-124-7.
- ROSENFELD, Lawrence B. Communication climate and coping mechanisms in the college classroom. *Communication Education*, 1983, 32.2: 167-174.
- ROSSMAN, BB Robbie. School-age children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotion regulation and the moderation of adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1992, 33.8: 1373-1397.
- RÜSCH, Nicolas; CORRIGAN, Patrick W.; POWELL, Karina J.; RAJAH, Anita; OLSCHIEWSKI, Manfred; WILKNISS, Sandra; BATIA, Karen. A stress-coping model of mental illness stigma: II. Emotional stress responses, coping behavior and outcome. *Schizophrenia research*, 2009, 110.1-3: 65-71.
- RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara; MORTIMORE, Peter; OUSTON, Janet; SMITH, Alan. *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools And Their Effects On Children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979, 285 s. ISBN 9780674300262.
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 2000, 55.1: 68.
- SAARENTO, Silja; KÄRNÄ, Antti; HODGES, Ernest V. E.; SALMIVALLI, Christina. Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of school psychology*, 2013, 51.3: 421-434.
- SAHARSO, Sawitri. *Etnische jeugd over etnische identiteit, discriminatie en vriendschap*. Utrecht: Jan van Arkel, 1992.
- SALMIVALLI, Christina. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 2010, 15.2: 112-120.
- SALMIVALLI, Christina; VOETEN, Marinus; POSKIPARTA, Elisa. Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2011, 40.5: 668-676.
- SAVIN-WILLIAMS, Ritch C. Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child development*, 1979, 923-935.

- SCHÄFER, Mechthild; KORN, Stefan; BRODBECK, Felix Claus; WOLKE, Dieter; SCHULZ, Henrike. Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 2005, 29.4: 323-335.
- SCHMID, Jan; ŠUBRT, Jiří. Analýza sociálních sítí. In ŠUBRT, Jiří, et al. *Soudobá sociologie IV (Aktuální a každodenní)*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 332-364. ISBN 978-80-246-1789-3.
- SCHNEIDER, Stephanie H.; DURAN, Lauren. School climate in middle schools: A cultural perspective. *Journal of Research in Character Education*, 2010, 8.2: 25.
- SCHOFIELD, Janet Ward; WHITLEY JR, Bernard E. Peer nomination vs. rating scale measurement of children's peer preferences. *Social Psychology Quarterly*, 1983: 242-251.
- SEEBERG, Marie Louise. *Dealing with difference-two classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2003.
- SHINDLER, John; JONES, Albert; WILLIAMS, A. Dee; TAYLOR, Clint; CARDENAS, Hermenia. The School Climate-Student Achievement Connection: If We Want Achievement Gains, We Need to Begin by Improving the Climate. *Journal of School Administration Research and Development*, 2016, 1.1: 9-16.
- SHULMAN, Shmuel; SCHARF, Miri. Adolescent romantic behaviors and perceptions: Age- and gender-related differences, and links with family and peer relationships. *Journal of research on adolescence*, 2000, 10.1: 99-118.
- SIDANIUS, Jim; PRATTO, Felicia. *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 430 s. ISBN 0-521-62290-5.
- SKUPNÍK, Jaroslav. Světy se zrcadlem: Marginalizace a integrace z hlediska sociopsychologické dynamiky společnosti/Reflected Worlds: Marginalisation and Integration from the Perspective of the Socio-psychological Dynamics of Society. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2007, 133-147.
- SLAUGHTER-DEFOE, Diana T.; CARLSON, Karen Glinert. Young African American and Latino children in high-poverty urban schools: How they perceive school climate. *Journal of Negro Education*, 1996, 60-70.
- SLAVÍKOVÁ, I.; HOMOLOVÁ, K.; DOLEŽEL, P. *Sociometrický-ratingový dotazník V. Hrabala, st.* Praha: IPPP ČR, 2005.
- SLOVÁČKOVÁ, Zuzana; HORÁKOVÁ, Pavla; RENDOŠ, Dušan. Průvodce personální psychologií. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. 2014 [online] [cit. 2018-09-09]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/js14/pers\\_psych/web/pages/06-psychologicka-diaagnostika.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/js14/pers_psych/web/pages/06-psychologicka-diaagnostika.html)
- SMITH, Sanne; MAAS, Ineke; VAN TUBERGEN, Frank. Ethnic ingroup friendships in schools: Testing the by-product hypothesis in England, Germany, the Netherlands and Sweden. *Social Networks*, 2014, 39: 33-45.
- SMITH, Sanne; VAN TUBERGEN, Frank; MAAS, Ineke; MCFARLAND, Daniel A. Ethnic composition and friendship segregation: Differential effects for adolescent natives and immigrants. *American Journal of Sociology*, 2016, 121.4: 1223-1272.
- SOILAMO, Arto. *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Painosalama Oy - Turku, 2006. ISBN 951-29-3134-6.
- SOODAK, Leslie C. Classroom management in inclusive settings. *Theory into practice*, 2003, 42.4: 327-333.
- STANAT, Petra. Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen:*

- Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. s. 189-219.
- STARK, Tobias H.; FLACHE, Andreas. The double edge of common interest: Ethnic segregation as an unintended byproduct of opinion homophily. *Sociology of Education*, 2012, 85.2: 179-199.
- STONE, Susan; HAN, Meekyung. Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants. *Children and Youth Services Review*, 2005, 27.1: 51-66.
- SULLIVAN, Harry Stack. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY, US: W W Norton & Company, Inc., 1953. ISBN 0-393-00138-5.
- SUNDAR, Shyam. *The handbook of the psychology of communication technology*. Malden: Wiley Blackwell, 2015, 600 s. ISBN 978-1-118-41336-4.
- SVOBODA, Mojmir; KREJČÍŘOVÁ, Dana; VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál, 2015. ISBN 9788073675660.
- ŠAFR, Jiří; BAYER, Ivo; SEDLÁČKOVÁ, Markéta. Sociální koheze. Teorie, koncepty a analytická východiska. *Czech Sociological Review*, 2008, 44.2: 247-269.
- ŠAFR, Jiří; HÄUBERER, Julia. Měření přemostujícího sociálního kapitálu: Baterie PSK zjišťující odlišnosti v okruhu přátel. *Data a výzkum – SDA Info*, 2007, 1.2: 85-108.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách. *Metodický portál: Články*, 2011.
- ŠMEJKALOVÁ, Jindřiška. *Vliv osobnostních determinant na sociometrickou pozici ve školní třídě adolescentů*. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie, Brno, 2007.
- ŠMÍDOVÁ, Olga. Pro nás lépe už bylo... Vymístění z velké historie a kolektivní paměť „českých Němců“. *Sociální studia/Social Studies*, 2016, 7.1.
- ŠVARÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THAPA, Amrit; COHEN, Jonathan; GUFFEY, Shawn; HIGGINS-D'ALESSANDRO, Ann. A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 2013, 83:3: 357-385.
- THIBAUT, John W.; KELLEY, Harold. H. *The social psychology of groups*. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1959.
- THOMPSON, Audrey. Not the color purple: Black feminist lessons for educational caring. *Harvard Educational Review*, 1998, 68.4: 522-555.
- THOMPSON, Michael; GRACE, Catherine O.'Neill; COHEN, Lawrence J. *Best friends, worst enemies: Understanding the social lives of children*. Random House Digital, Inc., 2001.
- THORNBERG, Robert. 'She's weird!' - The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & society*, 2011, 25.4: 258-267.
- THORNBERG, Robert; KNUTSEN, Sven. Teenagers' explanations of bullying. In: *Child & Youth Care Forum*. Springer US, 2011, s. 177-192.
- THORNICROFT, Graham; ROSE, Diana; KASSAM, Aliya; SARTORIUS, Norman. Stigma: ignorance, prejudice or discrimination? *The British Journal of Psychiatry*, 2007, 190.3: 192-193.
- TRIFONAS, Peter Pericles (ed.). *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change*. Psychology Press, 2003. ISBN 978-0415931496.
- TURECKIOVÁ, Michaela. *Organizační chování: teoretická východiska a trendy personálního managementu*. Univerzita Jana Amose Komenského, 2009.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-264-2153-1.

- VAN DEN BOS, Wouter; CRONE, Eveline. A.; MEUWESE, Rosa; GÜROÐLU, Berna. Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PLoS one*, 2018, 13.4: e0194656.
- VEDDER, Paul H.; HORENCZYK, Gabriel. Acculturation and the school. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*, s. 419-438. New York, NY, US: Cambridge University Press, 2006.
- VEDDER, Paul; O'DOWD, Mina. Swedish primary school pupils' intercultural relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1999, 40.3: 221-228.
- VEERMAN, Gert-Jan M. The relationship between ethnic diversity and classroom disruption in the context of migration policies. *Educational Studies*, 2014, 41.1-2, 209-225.
- VERMEIJ, Lotte; VAN DUIJN, Marijtje AJ; BAERVELDT, Chris. Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates. *Social Networks*, 2009, 31.4: 230-239.
- VERVOORT, Miranda H. M.; SCHOLTE, Ron H. J.; OVERBEEK, Geertjan. Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of youth and adolescence*, 2010, 39.1: 1.
- VODIČKOVÁ, Kateřina. Designing diagnostic tests in Czech for young migrant learners. In: HOUŠKA, Milan, Igor KREJČÍ a Martin FLÉGL. *Efficiency and responsibility in education: 2014b: proceedings of the 11th international conference: 5th-6th June 2014, Prague, Czech Republic, EU*. 1. vyd. Praha: Czech University of Life Sciences Prague, 2014, s. 891-897. ISBN 978-80-213-2468-8
- VODIČKOVÁ, Kateřina; KOSTELECKÁ, Yvona. Diagnostic tests in Czech for pupils with a first language different from the language of schooling. *CEPS Journal*, 2016, 6.1: 31-48.
- VODIČKOVÁ, Kateřina; KOSTELECKÁ, Yvona. Diagnostic Tests in Czech for the Children of Immigrants Attending Primary Schools. *E-pedagogium*, 2014, 4: 38-51.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017. [online] [cit. 2018-09-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
- WALBERG, Herbert J. a Gary J. ANDERSON. Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 1968, 59.6, Pt.1: 414-419.
- WALBERG, Herbert J. Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60.6, Pt.1: 443-448.
- WANG, Haining; CHENG, Zhiming; SMYTH, Russell. Do migrant students affect local students' academic achievements in urban China? *Economics of Education Review*, 2018, 63: 64-77.
- WANG, Ming-Te; DEGOL, Jessica L. School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 2016, 28.2: 315-352.
- WANG, Zhiling; DE GRAAFF, Thomas; NIJKAMP, Peter. Barriers of Culture, Networks, and Language in International Migration: A Review. *REGION*, 2018, 5.1: 73-89.
- WATKINS, Natasha D.; ABER, Mark S. Exploring the relationships among race, class, gender, and middle school students' perceptions of school racial climate. *Equity & Excellence in Education*, 2009, 42.4: 395-411.
- WENTZEL, Kathryn R. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 1997, 89.3: 411.
- WEST, Candace; FENSTERMAKER, Sarah. Doing difference. *Gender & society*, 1995, 9.1: 8-37.
- WETHERELL, Margaret. Cross-cultural studies of minimal groups: Implications for the social identity theory of intergroup relations. *Social identity and intergroup relations*, 1982: 207-240.

- WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan. *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. London and New York: Harvester Wheatsheaf and Columbia University Press, 1992. ISBN 978-0-7450-1020-5.
- WHITTED, Kathryn S.; DUPPER, David R. Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society*, 2008, 40.3: 329-341.
- WILEY, Norbert F. The Ethnic Mobility Trap and Stratification Theory. In P. J Rose (ed): *The study of society. An integrated anthology* (397-408). New York: Random House, 1970.
- WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate; CATO, Molly Scott. *The spirit level. Why more equal societies almost always do better*. London: Allen Lane, 2009. ISBN 978-1-846-14039-6.
- WILSON, Joan; PENTECOSTE, Joseph; BAILEY, Donn. The influence of sex, age, teacher experience and race on teacher perception of school climate. *Education*, 1984.
- WITHALL, John G. Development of the Climate Index. *Journal of Educational Research*; Bloomington, III. Sv. 45, 1951: 93-99.
- WITHALL, John G. The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom. *Journal of Experimental Education*, 17, 1949, s. 347-361.
- WITHALL, John. Conceptual Frameworks for Analysis of Classroom Social Interaction Introductory Comment. *The Journal of Experimental Education*, 2015, 30.4: 307-308.
- WITHALL, John. Evaluation of Classroom Climate. *Childhood Education*. 1969, 45.7: 403-408.
- WOELFEL, Joseph; HALLER, Archibald O. Significant others, the self-reflexive act and the attitude formation process. *American sociological review*, 1971, 74-87.
- WOLKE, Dieter; COPELAND, William E.; ANGOLD, Adrian; COSTELLO, E. Jane. Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science*, 2013, 24.10: 1958-1970.
- WOLKE, Dieter; WOODS, Sarah; SAMARA, Muthanna. Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology*, 2009, 27.4: 835-851.
- WOLKE, Dieter; WOODS, Sarah; STANFORD, Katherine; SCHULZ, Henrike. Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British journal of psychology*, 2001, 92.4: 673-696.
- WRIGHT, Jack C.; GIAMMARINO, Mary; PARAD, Harry W. Social status in small groups: Individual-group similarity and the social „misfit“. *Journal of Personality and social Psychology*, 1986, 50.3: 523-536.
- YONEYAMA, Shoko; RIGBY, Ken. Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 2006, 25.3: 34.
- YOON, Irene H. The paradoxical nature of whiteness-at-work in the daily life of schools and teacher communities. *Race Ethnicity and Education*, 2012, 15.5: 587-613.
- ZÁLESKÁ, Klára. Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studia paedagogica*, 2015, 20.1: 117-132.
- ZÁLESKÁ, Klára; LEIX, Alicja. Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 2018, 28.2: 328-356
- ZITEK, Emily M.; TIEDENS, Larissa Z. The fluency of social hierarchy: the ease with which hierarchical relationships are seen, remembered, learned, and liked. *Journal of personality and social psychology*, 2012, 102.1: 98.



# 1. Příloha 1

## 1.1. Vybrané nástroje pro šetření a jejich základní charakteristika

V následujícím textu podrobněji představíme jednotlivé vybrané nástroje, respektive použité dotazníkové baterie.

### 1.1.1. Dotazník sociální akceptace (DSA)

V našem výzkumu byl Dotazník sociální akceptace zadáván pouze žákům-cizincům, protože primárně u žáků této skupiny nás zajímalo, jak se cítí akceptování školní třídou. Dotazník byl administrován formou individuálního rozhovoru s respondentem. Důvodem byla snaha předejít případným problémům s porozuměním. Administrátoři byli předem vyškoleni a byli připraveni žákům-cizincům v případě špatné jazykové výbavy pomoci s pochopením jednotlivých položek dotazníku a zaznamenáním odpovědí. Administrace dotazníku jednomu žáku trvala cca 15 minut, což se příliš neliší od běžně udávané doby administrace, kterou Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2015) odhadují na 10 minut.

Dotazník sociální akceptace byl zvolen, protože nám umožňuje formou sebeposouzení určit míru vnímané akceptace žáka třídou, respektive: „...míru souhlasu jednotlivce se subkulturou dané institucionalizované skupiny, s jejími hodnotami, normami a celkovým fungováním, jako i s možnostmi, které poskytuje skupina jednotlivci pro rozvoj jeho dispozic v tom nejširším slova smyslu.“ (Juhás, 1990 s. 7, cit. dle Nováková, 2011). Společně s Juhásem (1990) předpokládáme, že přijetí dané sociální skupiny jedincem za referenční skupinu je jedním z nutných předpokladů pro jeho úspěšnou integraci do dané skupiny a zároveň významným činitelem jeho začlenění do společnosti obecně. Juhás (1990) se domnívá, že jednou z funkcí institucionalizované skupiny je, že jednotlivci poskytuje psychologickou ochranu, pocit bezpečí a sociálního komfortu, umožňuje mu realizovat některé komunikativní funkce stejně jako bezprostřední styk s lidmi.“

Celkem má Dotazník sociální akceptace 32 dotazníkových položek/výroků, které jsou rozděleny do čtyř subškál (viz například Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015), diagnostikujících: (1) vnímaný vztah ke spolužákům, (2) pohled žáka na kolektiv třídy, (3) emocionální prožívání žáka ve školní třídě, (4) vztah rodinného prostředí a školy. Respondent je vyzván, aby u každého výroku vyjádřil svoji míru souhlasu s daným výrokem. K tomuto účelu slouží nabízené tří až čtyřstupeňové škály (Juhás, 1990). Za každou odpověď žák získá 0–3 body. Součet bodů jednotlivých položek u dané subškály dává hrubé skóre. Součtem hrubých skóre jednotlivých subškál lze získat celkové hrubé skóre (Nováková, 2011), které lze porovnat se stenovými normami (1–10), protože byl tento diagnostický instrument standardizován na populaci 1 580 žáků základních škol v Československu (Juhás, 1990). Pro snazší srovnání s normou tak byla celková hrubá skóre jednotlivých žáků získaná v testech převedena na *steny* (1–10).

Juhás (1990 s. 22) upozorňuje, že vysoké skóre v dotazníku znamená: „...*bezkonfliktní vztah jednotlivce se školní třídou, jeho dobré začlenění do struktury školní třídy. Vysoké skóre dále znamená, že jedinec dokáže ve školní třídě přiměřeně uspokojit<sup>99</sup> svoje potřeby, a že normy a hodnoty,*

---

<sup>99</sup> Uspokojení potřeb nazýváme *saturací*, naopak pokud nedochází k uspokojení potřeb, hovoříme o deprivaci (viz například Novotná, 2010). Přitom existují různé hierarchické i nehierarchické teorie uspokojování lidských potřeb. Jako jeden z prvních vytvořil systém potřeb (jako součást teorie osobnosti) Henry Alexander Murray v roce 1938. Nicméně

kteřé uznává, nejsou v rozporu s jeho předcházejícími sociálními prostředími.“ Na druhou stranu extrémně vysoké hodnoty dosažené v testu (například 9 a 10 bodů) mohou podle Juháše (1990 s. 22) upozorňovat na: „... nepřiměřeně velkou snahu o konformitu, ztrátu vlastní identity a nedostatek seberealizačních tendencí jedince.“ Naopak nízké skóre v DSA může podle Juháše (1990) indikovat problémy se sociální akceptací jedince v dané třídě, případně upozorňovat na nesoulad hodnot a norem jedince a dané třídy a vést k celkové sociální osamělosti žáka ve třídě. Extrémně nízké skóre pak může značit i nesoulad mezi sociálními prostředími, ve kterých dítě žije, eventuálně neschopnost jedince přijmout sociální normy institucionalizované skupiny. V některých případech může extrémně nízké skóre indikovat i patologické tendence jedince.

### 1.1.2. Klima školní třídy

Dalším použitým nástrojem byl dotazník *Klima školní třídy* publikovaný Jiřím Marešem a Stanislavem Ježkem v roce 2012. Ten do značné míry vychází z přeložených, zkrácených a na podmínky běžných českých škol upravených dvou zahraničních dotazníků: (1) *Multicultural Classroom Environment Instrument*, jehož autorem je Michael John Carroll (2006), a (2) *What is Happening in this Class*, jehož autory jsou Barry Fraser, Campbell McRobbie a Darrell Fisher (1996). Dotazník slouží k: „...zjišťování jedenácti aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém a třetím stupni škol<sup>100</sup>...“ (Mareš, Ježek, 2012 s. 15). Přitom: „Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou.“ (Mareš, Ježek, 2012 s. 15). Dotazník má celkově 53 položek (výroků) rozdělených do 11 skupin. Z toho 34 položek v 7 škálách je povinných, 19 položek ve 4 škálách je volitelných podle specifických potřeb škol. Mezi povinné škály patří: *dobré vztahy, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách<sup>101</sup>* (Mareš, Ježek, 2012 s. 15). Prvních 6 škál se skládá z 5 položek, poslední škála obsahuje pouze 4 položky. Mezi nepovinné jsou zařazeny tyto škály: *možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků, snaha žáků učit se, snaha zalíbit se okolí* (Mareš, Ježek, 2012 s. 15). Škála „snaha žáků učit se“ se sestává ze 7 položek, ostatní škály ze 4 položek.

Pro potřeby našeho výzkumu byl použit dotazník pouze ve své základní podobě, bez voli-

---

asi nejznámější je teorie Abrahama Herolda Maslowa (1954), tzv. *Maslowova pyramida*, která lidské potřeby dělí podle jejich „hodnoty“ do pěti úrovní pomyslné pyramidy. Podle této teorie je uspokojení potřeb na nižších stupních pyramidy předpokladem pro uspokojování potřeb na úrovních vyšších. Existuje však mnoho dalších teorií lidských potřeb. Například *Aldeferova teorie potřeb* publikovaná v roce 1969 Claytonem Aldeferem je založena na trojnásobné konceptualizaci lidských potřeb, respektive potřebě existence, vztahů a růstu (*existence, relatedness, and growth*). Tato alternativní teorie k *Maslowově pyramidě* nepředpokládá uspokojení na nižší úrovni jako předpoklad pro vznik potřeb vyššího řádu. Významné postavení mezi hierarchickými teoriemi potřeb má i teorie Williama Jamese, který potřeby dělí na materiální, sociální a spirituální. James (1962) se domnívá, že je pro člověka na prvním místě jeho vlastní tělo, pak přátelé a následně duchovní otázky. Eugeniae Mathes na základě revize Maslowovy teorie doporučuje potřeby dělit do tří úrovní: na fyziologické potřeby, potřeby sounáležitosti a seberealizace (Mathes, 1981). Podle Novotné (2010) autoři 21. století, kteří publikují na toto téma, již nevytvářejí hierarchické teorie. Například Richard Ryan a Edward Deci (2010) akcentují význam tří předpokládaných vrozených potřeb, a to potřebu autonomie, kompetence a vztahů (*competence, autonomy, and relatedness*), které pokud jsou saturované, přinášejí zvýšenou míru sebe-motivace a duševního zdraví. V opačném případě mohou vést ke snížení motivace a pohody. Naproti tomu Michael Thompson, Catherine O'Neill Grace a Lawrence J. Cohen (2001) ve své knize s názvem: *Best friends, worst enemies: Understanding the social lives of children* zmiňují potřeby kontaktů, poznání a moci (Thompson, Grace, Cohe, 2001, cit. dle Novotná, 2010).

<sup>100</sup> Psychosociální klima školní třídy lze podle Mareše a Ježka (2012 s. 8) charakterizovat jako: „...ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává...“; a to na základě: „... jednotlivých aktérů školního vyučování...“ (ibid.).

<sup>101</sup> Tato škála nevychází ze zahraničních dotazníků, byla do dotazníku vložena jejími autory (viz Mareš, Ježek, 2012).

telných škál a položek, se 34 položkami. Žák měl za úkol se ke každé položce vyjádřit, přitom měl k dispozici pětistupňovou škálu: 1 (*nesouhlasím*), 2 (*spíše nesouhlasím*), 3 (*těžko rozhodnout*), 4 (*spíše souhlasím*), 5 (*souhlasím*). Pokud se daný jev ve třídě nevyskytl, mohl žák na danou položku neodpovědět a uvést u ní písmeno *N*, což značí, že *situace nenastala, nelze odpovědět*. Pro každého respondenta bylo vypočteno sedm škálových skóre jako aritmetické průměry bodů za jednotlivé položky testu. Třídní ukazatele za jednotlivé školy jsme dle doporučení autorů dotazníku vypočítali jako mediány škálových hodnot jednotlivých žáků. Jak uvádí Mareš a Ježek (2012), hodnoty třídních mediánů nad 4 a pod 2 jsou velmi neobvyklé a pokud se vyskytnou, je potřeba jim věnovat pozornost (Mareš, Ježek, 2012). Na rozdíl od *Dotazníku sociální akceptace* byl zadáván všem žákům ve všech třídách zapojených do výzkumu. Dotazník byl administrován vyškoleným týmem, který postupoval podle doporučení autorů dotazníku.

### 1.1.3. Dotazník vztahů v třídním kolektivu B-3

*Dotazník vztahů v třídním kolektivu B-3* byl vytvořen školním psychologem Richardem Braunem v roce 1997, vychází z amerických a australských dotazníků a adaptuje je na české prostředí. Ukazuje hierarchii třídy, atraktivitu a neatraktivitu žáků, oblibu a neoblibu jednotlivých členů třídních kolektivů, sebevnímání žáků v kontextu třídy a pohled žáků na kvalitu třídy. Je možné jej použít pro žáky od čtvrté třídy až po maturanty. Může být použit nejen pro diagnostiku třídního kolektivu, ale také pro diagnostiku netřídních kolektivů, jako jsou zájmové kroužky, sportovní oddíly, výchovné skupiny a podobně. Dotazník pracuje s nominačními technikami, kladnými a zápornými preferencemi, sebezposuzujícími škálami a hodnotícími technikami. Výstupy dotazníku jsou informace o kvalitě vztahů ve třídě a pozicích a pocitech jednotlivých žáků a stávají se cenným a efektivním zdrojem informací pro práci se třídou. Celkově je dotazník sestaven z šesti úkolů. První dva lze řadit mezi klasické sociometrické úlohy zjišťující atraktivitu a neatraktivitu členů třídního kolektivu. Princip spočívá v porovnání kladných a záporných bodů, které žák obdržel od ostatních spolužáků. Třetí úkol dotazníku *B-3* se snaží identifikovat vnímané postavení jedince v kolektivu třídy, a to na základě jeho osobního sebezposouzení. Smyslem čtvrtého úkolu je získat informace o vnímané kvalitě třídního kolektivu. Pátý úkol se snaží diagnostikovat míru prožívaných pocitů ve třídě. Šestý úkol slouží, obdobně jako úkoly 1 a 2, ke zjišťování atraktivity a neatraktivity žáků třídního kolektivu. Určitým omezením použití dotazníků je, že je možné jej zadávat pouze v případě nejméně 80% přítomnosti žáků ve třídě. Navíc je bezpodmínečně nutné, aby byli přítomní žáci vyzváni v dotazníku referovat o všech žácích ve třídě, nejen o žácích aktuálně přítomných. Administrace celého dotazníku trvá přibližně 20–25 minut. Dotazník byl v našem výzkumu zadáván všem žákům vyškoleným týmem.

### 1.1.4. Sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D

Posledním použitým dotazníkem byl *Sociometrický ratingový dotazník* neboli *SO-RA-D*. Tento dotazník byl publikován bratislavskou *Psychodiagnostikou* v roce 1979 a *Institutem pedagogicko-psychologického poradenství České republiky (IPPP ČR)* v roce 2005. Poslední verze dotazníku byla vydána *Hogrefe Testcentrem* v roce 2011. *SO-RA-D* je jednou z nejstarších u nás používaných standardizovaných technik pro sledování vztahů v třídním kolektivu. Tato sociometrická technika umožňuje analyzovat strukturu skupiny a typy mezilidských vztahů, které v této skupině panují. Je velmi vhodná pro diagnostiku školních tříd, případně jiných malých skupin. Pomocí *SO-RA-D* lze získat informace o vzájemných vztazích ve třídě, a to na základě sociálně-

psychologických kritérií, kterými jsou sympatie/oblíba a vliv. Ty jsou hodnoceny ve čtyřech dimenzích: obdržená sympatie, obdržení vliv, odevzdané sympatie, odevzdaný vliv. V rámci SO-RA-D se všichni žáci třídy vzájemně hodnotí z hlediska sympatií a vlivu. K hodnocení se používá pětistupňová škála, kde číslice „1“ označuje „*velmi sympatický žák*“/„*nejvlivnější žák třídy*“ a číslice „5“ naopak „*nesympatický žák*“/„*žák nemá žádný (nebo téměř žádný) vliv*“. Ze získaných údajů lze pak vypočítat *index vlivu* a *index oblíby/sympatií* daného žáka jako průměrné skóre získaných hodnot. Pozice jednotlivých žáků ve třídě se nejčastěji vizualizují prostřednictvím sociogramu. Kromě číselného hodnocení sympatie a vlivu jednotlivých žáků jsou žáci vyzváni, aby u každého spolužáka třídy uvedli, proč je jim sympatický nebo nesympatický (Hrabal, 2002). Získaná data pomáhají vytvořit obraz o třídě a jednotlivých žácích.

Pro potřeby našeho šetření byly všechny dotazníky vyhodnocovány autory doporučeným způsobem, zároveň agregovaná data získaná těmito dotazníky sloužila jako vstupní data pro analýzy prováděné klasickými metodami vícerozměrné statistické analýzy.

## 2. Příloha 2

### 2.1. Analýza psychosociálního klimatu vybraných tříd

Na základě hodnot získaných z dotazníkového šetření a zaznamenaných v tabulce 19 a zaměření výzkumu jsme vytypovali čtyři školní třídy, které jsme v dalších částech textu podrobněji analyzovali: třídu s nejvyšším podílem žáků-cizinců (*Třída 26*), třídu s nejnižším podílem žáků-cizinců (*Třída 1*), třídu, která patří mezi třídy s nejžádanějšími charakteristikami (*Třída 21*), třídu, která patří mezi třídy s nejméně žádanými charakteristikami (*Třída 15*).

#### 2.1.1. Klima školní třídy s nejmenším podílem žáků-cizinců (*Třída 1*)

V první fázi se zaměříme na analýzu klimatu školní *Třídy 1*, tedy třídy s nejnižším podílem cizinců v našem souboru zkoumaných tříd. Jak už jsme ukázali, medián třídního ukazatele/skóre za škálu *Vztahy se spolužáky* odpovídá cca 11. percentilu, tedy 11 % tříd dosáhlo mediánu hodnoty 3,6 nebo nižší a 89 % tříd dosáhlo mediánu vyššího. Z toho vyplývá, že daná třída dosahuje v dané škále velmi nízkých hodnot oproti všem jiným doposud testovaným třídám. Přitom u škály *Vztahy se spolužáky* platí, že čím vyšší hodnota mediánu, tím lepší vzájemné vztahy ve třídě. Relativně nízká hodnota mediánu u námi sledované *Třídy 1* indikuje horší úroveň vztahů v dané třídě. Autoři dotazníku doporučují věnovat speciální pozornost především třídám, ve kterých dosahuje medián dané škály hodnoty nižší než 3,4, což není případ naší třídy. Střední polovina hodnot se u této škály ve standardizačním vzorku tříd pohybovala v rozmezí mezi 3,8 a 4,3 (Mareš, Ježek, 2012). Výsledek našeho měření ve *Třídě 1* indikuje, že ve třídě mohou panovat poněkud horší vztahy, než je běžné, nicméně podle autorů metodiky by ale zřejmě ještě nebyla bezpodmínečně nutná intervence.

Obdobným způsobem můžeme pokračovat v analyzování dalších charakteristik klimatu *Třídy 1*. Například hodnota mediánu třídního skóre škály *Spolupráce se spolužáky* (viz tabulka 17, 2. sloupec) u *Třídy 1* (viz tabulka 18, 1. řádek) nabývá hodnoty 3,4, což odpovídá 40. percentilu (viz tabulka 16), tedy 40 % tříd dosáhlo stejné nebo nižší hodnoty a 60 tříd dosáhlo vyšší hodnoty. I u této škály vysoké hodnoty naznačují žádoucí stav, tedy vysokou míru spolupráce, naopak nízké hodnoty značí malou spolupráci. U této škály se střední polovina hodnot pohybovala v rozmezí od 3,2 do 3,7. Námi sledovaná třída je v tomto rozmezí, z čehož vyplývá, že v této charakteristice neindikujeme ve sledované třídě žádné významné odlišnosti od průměrných hodnot.

Další sledovanou charakteristikou školního klimatu *Třídy 1* je vnímání opory ze strany učitelů, kterou měří škála *Vnímaná opora od učitelů*. Z tabulky 18 víme, že hodnota mediánu tohoto škálového skóre je 3,6, což je hodnota, která odpovídá cca 22. percentilu (viz tabulka 16). Jako u dvou předchozích škál i u této škály indikuje vysoká hodnota percentilu žádanější postoj, kdy žák vnímá podporu od učitele a jejich vzájemný vztah je dobrý. Přitom střední polovina hodnot byla u tříd testovaných ve standardizačním vzorku mezi 3,6 až 4,2 (Mareš, Ježek, 2012). I když se námi sledovaná třída nachází na spodní hranici tohoto rozmezí, její hodnota v této charakteristice odpovídá střední polovině dosažených hodnot.

Čtvrtou sledovanou charakteristikou je vnímání rovného přístupu učitele k žákům. Námi sledovaná *Třída 1* dosahuje ve škále *Rovný přístup učitele k žákům* mediánové hodnoty 4,2, což odpovídá cca 25. percentilu, tedy cca 75 % tříd dosáhlo vyšší hodnoty. Opět vyšší hodnota percentilu indikuje žádanější postoj. Žáci tříd s vysokými hodnotami tohoto mediánu mají obecně sdílený pocit, že je ke všem přístupováno stejně a bez diskriminace. Autoři dotazníku přitom

upozorňují na skutečnost, že u této škály dosahují třídy vysokých hodnot. Toto zjištění interpretují tak, že je v současné době v Česku rovný přístup učitele k žákům považován za samozřejmost. Pozornost doporučují věnovat pouze třídám, jejichž hodnoty jsou v tomto ukazateli menší než 3,4 (Mareš, Ježek, 2012). Námí sledovaná skupina dosahuje mnohem vyšší hodnoty tohoto ukazatele, což je pozitivní zjištění naznačující dobrý vztah mezi učiteli a žáky.

Mediánová hodnota škály *Přenos naučeného mezi školou a rodinou* je u námí sledované třídy 3,8, což odpovídá cca 40. percentilu. Vysoké hodnoty značí větší transfer vědomostí mezi školou a rodinou. Vzhledem k tomu, že střední polovina hodnot se pohybuje v rozmezí mezi 3,6 až 4,2 (ibid.), námí sledovaná třída se v této charakteristice neliší od průměru. Žádné odlišnosti od průměru jsme neshledali ani u škály *Preference soutěžení mezi žáky*. *Třída 1* dosáhla u této škály mediánovou hodnotu 3,4, což odpovídá cca 55. percentilu (střední polovina hodnot je přitom v rozmezí 3,1 a 3,6). Vyšší hodnoty indikují vyšší preferenci soutěživosti. Určité odlišnosti od průměru jsme ovšem zjistili u škály *Děni o přestávkách*. Námí sledovaná *Třída 1* získala u této škály hodnotu 2,5, což je hodnota, která odpovídá cca 85. percentilu (střední polovina hodnot byla v rozmezí 1,7 až 2,3). Tato škála je ovšem obrácená, tedy vyšší hodnoty u ní neindikují žádoucí stav, nýbrž problémy o přestávkách. Z toho vyplývá, že o přestávkách se v námí sledované *Třídě 1* děje něco, co mnoha žákům nevyhovuje. Nicméně se zatím nejedná o hodnotu, která by byla považována za velmi neobvyklou.

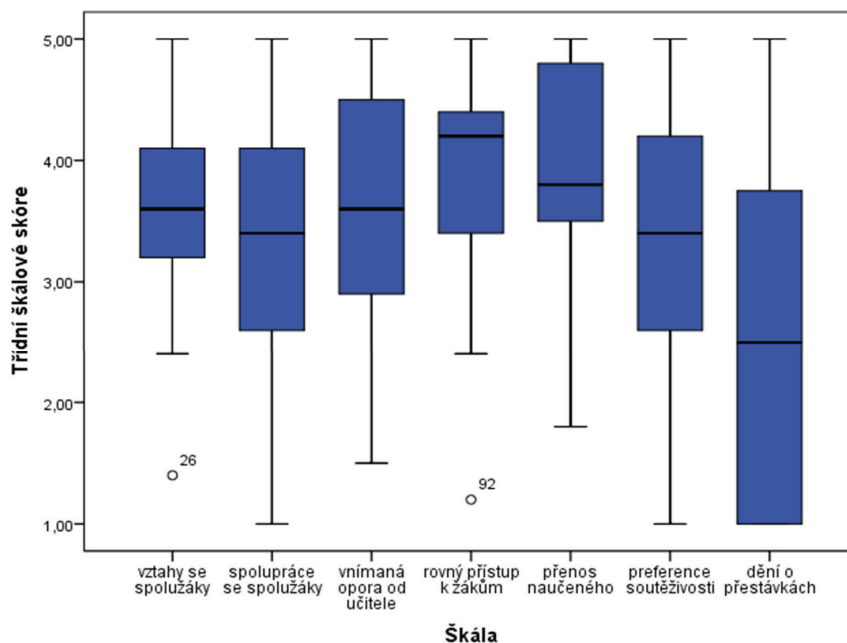
Analýza jednotlivých třídních škálových skóre indikuje, že *Třída 1* vykazuje relativně průměrné charakteristiky. O něco horší než průměrné charakteristiky byly indikovány pouze u vztahů se spolužáky a děni o přestávkách, což mohou být navzájem provázané charakteristiky, kdy relativně horší vztahy se spolužáky se mohou nejvíce projevit o přestávkách, tedy v době, kdy žáci dané třídy spolu mohou volně komunikovat a být v interakci, a to mnohdy bez kontroly pedagoga.

Data získaná z dotazníku nám umožňují analyzovat klima dané školní třídy ještě o něco podrobněji. Pro tento účel jsme průměrná škálová skóre odpovědí jednotlivých žáků *Třídy 1* vizualizovali prostřednictvím krabicových grafů – boxplotů (viz graf 5). Jak již bylo výše specifikováno (viz obrázek 1 a k tomu příslušný text), krabicové grafy, které zobrazují 5 statistických údajů (minimum, první kvartil, medián, třetí kvartil a maximum) a takzvané outliery, což jsou odlehle dosahované hodnoty, jsou vhodné pro zobrazování statistického rozložení naměřených charakteristik (50 % prostředních hodnot, neboli střední polovinu hodnot, tvoří boxplot) a přesnou identifikaci odlehlejších hodnot (outlierů). Z grafu 5 vyplývá, že variabilita názorů žáků je nejmenší u škály 1 *Vztahy se spolužáky*. Toto zjištění v kontextu s předchozím zjištěním, že žáci této třídy hodnotí vztahy se spolužáky negativněji než většina žáků doposud testovaných tříd (myšleno v průběhu standardizace), znamená, že spolužáci dané třídy se navzájem na tomto hodnocení shodnou. U této škály se nicméně vyskytuje jeden odlehlejší negativní názor na vztahy mezi spolužáky, který zastává žák, který se nachází pod kódovým označením 26 (viz graf 5). Z dat víme, že se jedná o chlapce české národnosti, který na všechny výroky v dané škále<sup>102</sup> odpovídá nesouhlasně, tedy má pocit, že ve třídě nemá dobré kamarády, spolužáci se k němu nechovají přátelsky, se spolužáky se mu nespoupracuje dobře, nepomáhají mu a nemá pocit, že jej mají rádi. Takto závažná zjištění by měla být podnětem k dalším následným krokům ověřujícím situaci daného jedince a k případné následné intervenci.

---

<sup>102</sup> Výroky škály 1 jsou tyto: (1) *V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.* (2) *Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.* (3) *Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.* (4) *Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.* (5) *Když potřebuji, spolužáci mi pomohou* (Mareš, Ježek, 2012).

**Graf 5: Rozložení hodnocení klimatu školní Třídy 1 měřeného prostřednictvím 7 škálových skóre**



Zdroj: data z vlastního šetření.

Naopak největší variabilita názorů byla sledována u škály 7: *Dění o přestávkách* (viz graf 5). Z předchozí analýzy víme, že třída v dané škále vykazovala méně žádoucí hodnoty oproti průměru. Nicméně z grafu vyplývá, že názory na dění o přestávkách se velmi různí. Žáci k této otázce zastávali velmi odlišné názory, na jejich hodnocení nepanuje shoda. Vzhledem k tomu, že ve třídě se nachází pouze jeden žák-cizinec, zajímalo nás, jak dění o přestávkách vnímá on. Z dat víme, že jeho průměrné škálové skóre je 3,8. Tedy i on hodnotí dění o přestávkách relativně negativně, jeho hodnocení se nachází na horní hranici Q3.

Kromě dat získaných z dotazníku *Klima školní třídy* máme o této třídě ještě další základní informace. Jedná se o 4. ročník a třídu s nejmenším podílem žáků-cizinců (ve třídě je vzděláván pouze jeden chlapec původem ze země jižní Evropy). Z analýz provedených v rámci naší studie vyplývá, že ve čtvrtých ročnících byly v námi sledovaném vzorku vztahy mezi spolužáky obecně nejlepší, zhoršovaly se až s přibývajícím ročníkem. Tato třída je v tomto ohledu do jisté míry výjimkou, protože horší vztahy byly identifikovány již před přechodem do 5. ročníku. Jediný přítomný žák-cizinec se ve sledovaných charakteristikách nacházel v běžných hodnotách.

### 2.1.2. Klima školní třídy s nejvyšším podílem žáků-cizinců (Třída 26)

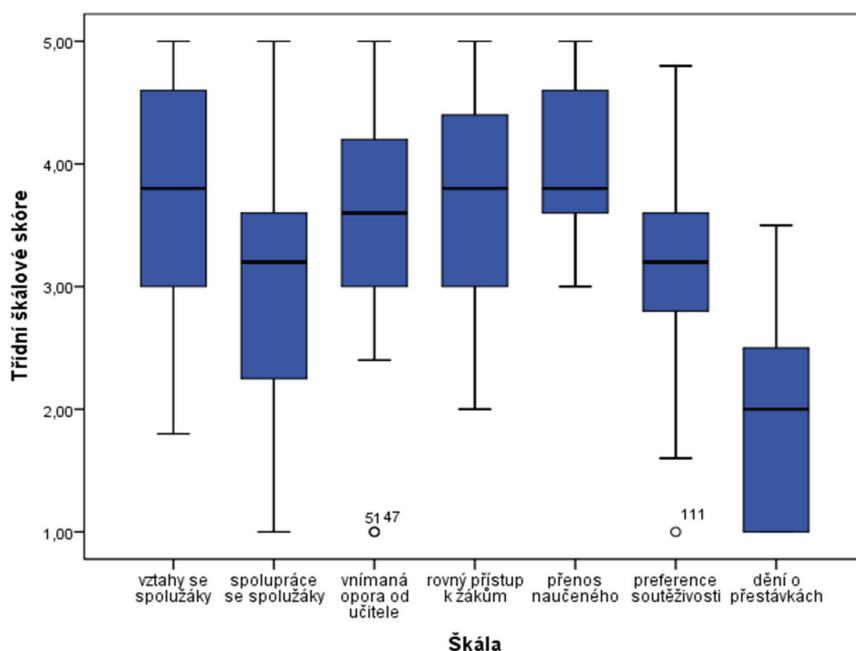
Obdobným způsobem budeme analyzovat školní klima *Třídy 26*, tedy třídy s nejvyšším podílem žáků-cizinců. Tato třída vykazuje o něco lepší vztahy se spolužáky než *Třída 1*, medián třídního skóre nabývá hodnoty 3,8, což odpovídá cca 25. percentilu. Tato hodnota je na spodní hranici střední poloviny dosažených skóre. Oproti *Třídě 1* byla ve *Třídě 26* naměřena nižší obliba indivi-

duálních charakteristik preference spolupráce a soutěživosti, oba ukazatele dosahují u *Třídy 26* hodnot 3,2 oproti hodnotám 3,4 u *Třídy 1*. Nicméně obě tyto hodnoty se nacházejí v rozmezích 50 % středních hodnot, nelze je tedy považovat za hodnoty, které se výrazně odlišují od běžných hodnot. Obě třídy dosahují stejných hodnot ve škále sledující podporu ze strany učitelů a škále, která se snaží identifikovat transfer vědomostí mezi školou a rodinou. Oba tyto ukazatele se nachází v rozmezí 50 % středních hodnot, a nejsou tedy v ničem výjimečné. Významněji se odlišuje hodnocení dění o přestávkách, kdy *Třída 26* v tomto ukazateli dosahuje žádanějších charakteristik. Třídní skóre dosahuje hodnoty 2,0, což odpovídá cca 55. percentilovému skóre, tedy průměru. Charakteristiky klimatu školní *Třídy 26* s nejvyšším podílem žáků-cizinců (N = 11) jsou v několika ohledech žádanější než charakteristiky *Třídy 1*, tedy třídy s nejmenším podílem žáků-cizinců (N = 1). Obecně by se dalo říct, že *Třída 26* oproti *Třídě 1* vykazuje v průměru lepší charakteristiky klimatu školní třídy, a to navzdory skutečnosti, že se jedná o 5. třídu, pro které je při zohlednění celkového vzorku charakteristické zhoršení vztahu se spolužáky. Podrobnější analýzu třídy 26 předložíme níže, opět využijeme krabicové grafy (viz graf 6).

Z grafu 6 můžeme vyčíst, že variabilita názorů žáků dané třídy se u jednotlivých škál liší. Nejmenší variabilitu lze sledovat u škály 6, která zjišťuje preferenci soutěživosti, největší variabilita je naopak u škály, která zjišťuje spolupráci se spolužáky, a škály, která se snaží identifikovat dění o přestávkách. Tři z dotazovaných žáků vyjádřili názory, které lze v kontextu třídy vyjádřit jako extrémní. U škály, která se snaží identifikovat, jak žáci vnímají oporu ze strany učitelů, jsme identifikovali dva negativní názory, které vyjádřili žáci pod kódovým označením 47 a 51. Oba tyto názory zastávali chlapci s českým občanstvím. První žák hodnotil velmi negativně přístup učitelů k žákům, a to jak vnímanou oporu ze strany učitelů, tak i jejich přístup k žákům, který považuje za nespravedlivý. Naproti tomu jiné charakteristiky školního klimatu hodnotil velmi pozitivně, a to především vztahy mezi spolužáky, spolupráci se spolužáky a dění o přestávkách. Druhý žák hodnotil všechny charakteristiky školního klimatu velmi negativně. I poslední výrazně odlišný názor patří chlapci s českým občanstvím. Tento žák výrazně nepreferuje soutěživost, ale v ostatních oblastech odpovídají jeho názory průměru.



**Graf 6: Rozložení hodnocení klimatu školní Třídy 26 měřeného prostřednictvím 7 škálových skóre**

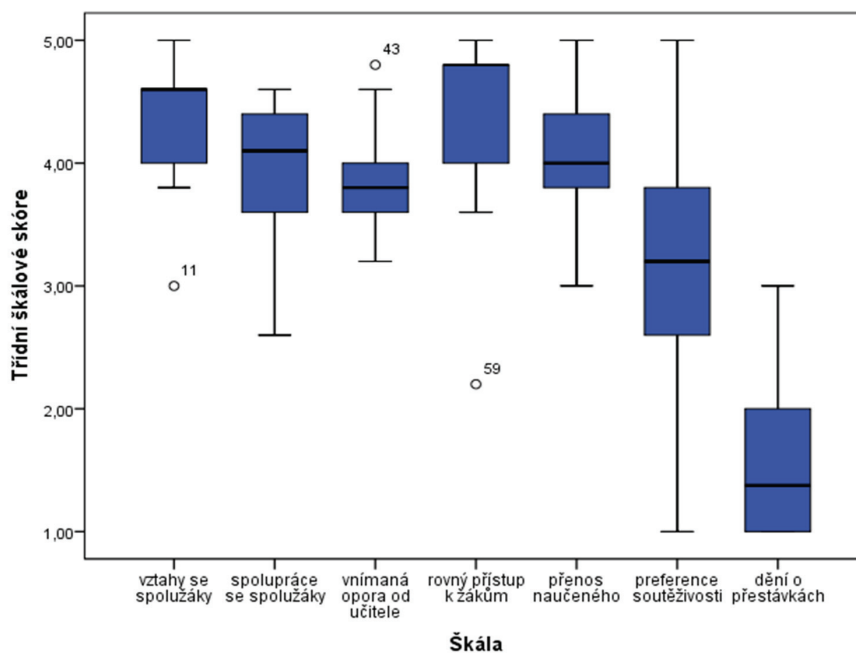


Zdroj: data z vlastního šetření.

### 2.1.3. Klima školní třídy s nejžádanějšími charakteristikami (Třída 21)

Jak již bylo výše řečeno, *Třída 21* patří mezi třídy s nejžádanějšími charakteristikami. Jedná se o třídu pouze s jedním žákem-cizincem. Ve škále 1 *Vztahy mezi spolužáky* dosáhla tato třída skóre 4,6, což odpovídá cca 96. percentilu. Tato skutečnost vypovídá o velmi dobrých vztazích mezi spolužáky v dané třídě. Tuto skutečnost podporují i další charakteristiky klimatu této školní třídy, například žáci třídy velmi vysoko hodnotí spolupráci se spolužáky, v tomto ukazateli se naměřené hodnoty pohybují na cca 97. percentilu a dění o přestávkách na cca 7. percentilu. Relativně vysoko je hodnocen i rovný přístup učitele k žákům. Naopak průměrné hodnoty třída dosahuje ve vnímané podpoře ze strany učitelů a oblíbě soutěživosti. Analýza zobrazená v podobě krabicových grafů (viz graf 7), které zobrazují naměřená škálová skóre a jejich variabilitu, nám ukazuje, že tato třída má nejen žádanější charakteristiky školního klimatu, ale také variabilita názorů je menší, žáci se tedy více shodují v názorech na jednotlivé charakteristiky klimatu školní třídy.

**Graf 7: Rozložení hodnocení klimatu školní Třídy 21 měřeného prostřednictvím 7 škálových skóre**



Zdroj: data z vlastního šetření.

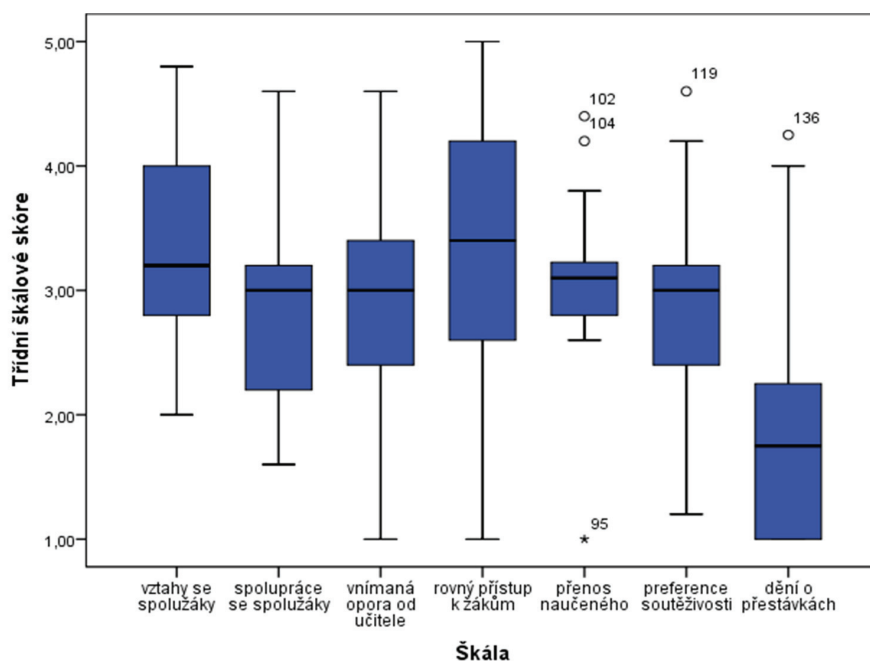
V této třídě byly identifikovány tři odlehlé názory. První z těchto outlierových hodnot patří žákovi s kódovým označením 11. Jedná se o chlapce s českým občanstvím, který hodnotil mírně negativně vztahy se spolužáky a nepreferuje soutěživost. V ostatních charakteristikách však byla jeho hodnocení vysoce nadprůměrná. Velmi pozitivně hodnotil podporu ze strany učitelů a rovný přístup učitelů k žákům. Další z outlierových hodnot patří českému chlapci s kódovým označením 59, který preferuje soutěživost, velmi pozitivně hodnotí vztahy se spolužáky, ale nemá pocit, že učitelé přistupují ke všem dětem spravedlivě. Poslední outlierová naměřená hodnota patří jedinci pod kódovým označením 41. Jedná se o českou dívku, která obecně velmi pozitivně hodnotí vztahy mezi spolužáky, spolupráci se spolužáky, ale také učitele, jejich podporu žákům i jejich spravedlivý přístup k žákům.

#### **2.1.4. Klima školní třídy s nejméně žádoucími charakteristikami (Třída 15)**

Poslední detailněji analyzovanou třídou je *Třída 15*. Mezi námi testovanými třídami se jedná o třídu, která patří mezi třídy s nejméně žádoucími charakteristikami. Jedná se o 8. ročník, třídu se 3 žáky-cizinci. Žáci třídy negativně hodnotí téměř všechny charakteristiky školního klimatu: *Vztahy se spolužáky* (3. percentil), *Spolupráce se spolužáky* (15. percentil), *Vnímaná opora od učitelů* (6. percentil), *Rovný přístup učitele k žákům* (6. percentil), *Přenos naučeného mezi školou a rodinou* (3. percentil), *Preference soutěžení mezi žáky* (15. percentil). U *dění o přestávkách* (25. percentil), u kterého nízký percentil znamená pozitivní výsledek hodnocení, bylo naopak

hodnocení nadprůměrně dobré. Z grafu 8 vyplývá, že variabilita jednotlivých názorů je u jednotlivých škál velmi různá. Nejmenší variabilitu můžeme sledovat u škály 5: *Přenos naučeného mezi školou a rodinou*. Nicméně u této škály můžeme identifikovat 3 outliery, dva pozitivní a jeden negativní. Všechny tyto odlehle hodnoty patří českým žákům, pozitivní hodnoty dvěma chlapcům, negativní hodnocení patří dívce. Jeden outlier má i škála 6: *Preference soutěžení mezi žáky*. Tento názor patří české dívce, která deklaruje preferenci soutěživosti. Outlier u škály 7: *Děni o přestávkách* patří dívce původem z Ukrajiny. Těto žákyni děni o přestávkách nevyhovuje. Tato dívka hodnotí velmi negativně i všechny další charakteristiky klimatu dané třídy.

**Graf 8: Rozložení hodnocení klimatu školní Třídy 15 měřeného prostřednictvím 7 škálových skóre**



Zdroj: data z vlastního šetření.

### **Shrnutí analýzy vybraných tříd**

Podrobnější analýza klimatu čtyř školních tříd, které byly vybrány tak, aby podíl cizinců a hodnoty třídních škálových skóre byly co nejodlišnější (třída s nejvyšším podílem cizinců, třída s nejnižším podílem cizinců, třída s nejžádanějšími charakteristikami a třída s nejméně žádoucími charakteristikami), neodhalila indikaci vlivu přítomnosti žáků-cizinců na výsledné klima školní třídy. I když výše popisované analýzy vliv žáků-cizinců na hodnoty klimatu školní třídy neodhalily, neznamená to, že neexistuje. Z tohoto důvodu budeme dále analyzovat klima školní třídy a snažit se o identifikaci potenciálního vlivu žáků-cizinců na jeho charakteristiky ještě jinými metodami.

# **Žáci-cizinci ve školní třídě**

*Yvona Kostecká, Richard Braun, Jiří Hasman, Kateřina Machovcová,  
Jakub Pivarč, Zuzana Hadj-Moussová, David Hána*

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2019

Počet stran: 196

Formát: B5

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

ISBN: 978-80-7603-087-9