

Vztah k jinakosti žáků II. stupně ZŠ

Bc. Hana Mlček Imrýšková



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Mlček Imrýšková
Osobní číslo:	H23140
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Vztah k jinakosti žáků II. stupně ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti komunikace, odlišností a staršího školního věku.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich zhrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

ADAIR, John Eric, 2004. Efektivní komunikace. Praha: Alfa Publishing, 175 s. Management. ISBN 80-86851-10-9.
ČAČKA, Otto, 2000. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
OTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL, 2011. Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým. Vyd. 1. Praha: Grada, 172 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3612-9.
PLAŇAVA, Ivo, 2005. Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy, dovednosti, poruchy. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-0858-2.
POLEDŇOVÁ, Ivana, ed., 2009. Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 133 s. ISBN 978-80-210-5085-3.

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

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na vnímání jinakosti žáky druhého stupně základní školy, konkrétně na to, jak žáci hodnotí odlišnosti s ohledem na jejich vzhled, chování, názory nebo nastavení. Cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak různé projevy jinakosti ovlivňují mezilidské vztahy mezi žáky a jaké reakce vyvolávají. Výzkum ukázal, že žáci mají tendenci vnímat jinakost především na základě vnějších projevů, jako jsou vzhled a způsob chování. Negativní reakce byly častější u vizuálních a behaviorálních odlišností, přičemž některé formy jinakosti byly považovány za zajímavé nebo obohacující, pokud neohrožovaly sociální normy kolektivu. Dále bylo zjištěno, že vnímání jinakosti ovlivňuje vzorce přijetí nebo vyloučení v rámci třídního kolektivu. Významným faktorem byla také role pohlaví, kdy dívky a chlapci hodnotí jinakost opačného pohlaví odlišně. Získaná data poskytují cenné informace pro pedagogickou praxi, která se může zaměřit na podporu inkluzivního školního klimatu, prevenci vyloučení a rozvoj pozitivních vrstevnických vztahů. Výsledky mohou sloužit jako podklad pro implementaci pedagogických intervencí zaměřených na zlepšení vzorců chování mezi žáky a vytvoření respektujícího školního prostředí.

Klíčová slova: jinakost, vnímání jinakosti, žáci druhého stupně ZŠ, mezilidské vztahy, sociální normy, inkluze, genderové normy, školní klima, sociální vyloučení.

ABSTRACT

This thesis focuses on the perception of otherness among lower secondary school pupils, specifically examining how students evaluate differences in appearance, behavior, opinions, or personal attitudes. The aim of the research was to explore how various forms of otherness influence interpersonal relationships among pupils and what kinds of responses they elicit. The findings revealed that pupils tend to perceive otherness primarily based on external manifestations, such as physical appearance and behavior. Negative reactions were more frequent in response to visible and behavioral differences; however, some forms of otherness were viewed as interesting or enriching, provided they did not challenge the social norms of the group. Furthermore, the perception of otherness was found to significantly affect patterns of inclusion or exclusion within the classroom collective. Gender also played an important role, as boys and girls tended to assess otherness in the opposite sex differently. The data obtained offers valuable insights for educational practice, particularly in promoting an inclusive school climate, preventing social exclusion, and fostering positive peer relationships. The results can serve as a basis for implementing pedagogical interventions aimed at improving behavioral patterns among pupils and creating a respectful school environment.

Keywords: otherness, perception of otherness, lower secondary school pupils, interpersonal relationships, social norms, inclusion, gender norms, school climate, social exclusion.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D., vedoucímu mé diplomové práce, za konzultace, rady, pomoc a odborné vedení, které mi poskytl při zpracovávání mé diplomové práce.

Děkuji všem, kteří se podíleli na mém výzkumném projektu.

A velmi děkuji své rodině za podporu při mém studiu.

Motto:

„Naše odlišnosti nás nedefinují. Naše reakce na ně ano.“

(Brené Brown)

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 JINAKOST V KONTEXTU MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ VE ŠKOLE	16
1.1 JINAKOST JAKO SOCIÁLNÍ FENOMÉN	16
1.2 VNÍMÁNÍ JINAKOSTI MEZI VRSTEVNÍKY	17
1.3 MECHANISMY SOCIÁLNÍHO ZAČLENĚNÍ A VYLOUČENÍ	18
2 KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ A JEJÍ ROLE V UTVÁŘENÍ VZTAHŮ	20
2.1 SPECIFIKA KOMUNIKACE VE STRAŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	20
2.2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE VE TŘÍDĚ – VZTAHY MEZI ŽÁKY	21
2.3 VLIV VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE NA VNÍMÁNÍ JINAKOSTI	23
3 FENOMÉN KLUCI VS. HOLKY – GENDEROVÉ ROZDÍLY VE VNÍMÁNÍ JINAKOSTI.....	25
3.1 GENDEROVÉ STEREOTYPY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	25
3.2 INTERAKCE MEZI CHLAPCI A DÍVKAMI – KONFLIKT NEBO PŘIROZENÝ VÝVOJ?.....	26
3.3 SPECIFICKÉ PROJEVY ODLIŠNÉHO CHOVÁNÍ MEZI POHLAVÍMI.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
4 CÍL A METODOLOGIE VÝZKUMU.....	31
4.1 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO TÉMATU A ZÁMĚR VÝZKUMU	31
4.2 CÍLE VÝZKUMU	33
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	33
4.5 METODY SBĚRU DAT	33
4.5.1 Fáze 1 – získání potřebných údajů o jinakosti prostřednictvím slohových úvah.....	34
4.5.2 Fáze 2 – kvantitativní dotazníkové šetření.....	34
4.6 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	34
4.7 POSTUP ZPRACOVÁNÍ DAT	35
4.8 VALIDITA, RELIABILITA A ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU.....	35
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU – VNÍMÁNÍ JINAKOSTI ŽÁKY 2. STUPNĚ ZŠ	36
5.1 PRVNÍ ČÁST: OBSAHOVÁ ANALÝZA SLOHOVÝCH PRACÍ	36
5.2 DRUHÁ ČÁST: ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH FOREM JINAKOSTI (CHOVÁNÍ, KOMUNIKACE, FYZICKÉ CHARAKTERISTIKY)	37
5.3 TŘETÍ ČÁST: JAK DŮLEŽITÉ PRO TEBE JE, JAK SE TVOJI SPOLUŽÁCI CHOVÁJÍ?	39

5.3.1	Číslo 1: Když někdo upozorňuje učitele na chyby nebo chování ostatních	39
5.3.2	Číslo 2: Když někdo ve třídě často křičí nebo se hlasitě směje	42
5.3.3	Číslo 3: Když se někdo chová sebevědomě nebo je drzý k učitelům	45
5.3.4	Číslo 4: Když se někdo chlubí nebo dává najevo, že je lepší než ostatní	48
5.3.5	Číslo 5: Když mě někdo dlouze sleduje, aniž by se mnou mluvil	51
5.3.6	Číslo 6: Když někdo stále sedí na židli a houpe se	54
5.3.7	Číslo 7: Když někdo ve třídě zapáchá nebo se hodně potí.....	57
5.3.8	Číslo 8: Když se někdo chová kamarádsky, ale pomlouvá ostatní za zády	60
5.3.9	Číslo 9: Když se někdo obléká jinak než většina ve třídě.....	63
5.3.10	Číslo 10: Chování a komunikace chlapců vůči dívkám, a naopak.....	66
5.3.11	Číslo 11: Vnímání sebe samo jako jiného/odlišného	70
6	DISKUSE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	73
6.1	JAK ŽÁCI INTERPRETUJÍ JINAKOST A JAK JI HODNOTÍ?	73
6.2	JAK VNÍMÁNÍ JINAKOSTI OVLIVŇUJE VZTAHY MEZI ŽÁKY?	74
6.3	MOŽNÉ IMPLIKACE PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	76
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	81
	SEZNAM GRAFŮ	84
	SEZNAM TABULEK.....	85
	SEZNAM PŘÍLOH.....	86

ÚVOD

Problematika vnímání jinakosti je jedním z klíčových témat současné pedagogiky, sociologie a psychologie. Školní prostředí představuje mikrokosmos společnosti, ve kterém se žáci denně setkávají s odlišnostmi – ať už kulturními, sociálními, fyzickými či osobnostními. Druhý stupeň základní školy je obdobím, kdy se žáci nacházejí ve fázi intenzivního psychosociálního vývoje, kdy se utvářejí jejich postoje, hodnoty a způsoby vnímání sebe i ostatních. V tomto období je klíčové pochopit, jak žáci vnímají jinakost, co za ni považují a jak s ní dokážou pracovat.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, co žáci druhého stupně základní školy považují za jinakost, jak ji vnímají, co jim na ní vadí či nevadí, co považují za „divné“ a co jsou ještě schopni tolerovat. Práce se také zaměřuje na to, jak jinakost ve třídním kolektivu ovlivňuje jednotlivce a jejich vzájemné vztahy. Tyto otázky mají zásadní význam nejen pro samotné žáky, ale také pro pedagogy, rodiče a tvůrce vzdělávacích a výchovných politik, kteří na základě těchto poznatků mohou lépe podporovat inkluzivní a tolerantní prostředí ve školách.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zaměřuje na jinakost jako sociální fenomén, přičemž zkoumá, jak je vnímána mezi vrstevníky a jakými mechanismy dochází k sociálnímu začleňování nebo vyřazování. Dále se budeme věnovat roli komunikace ve školní třídě, která má zásadní vliv na utváření vztahů mezi žáky. Specifika komunikace ve starším školním věku, interakce mezi žáky a vliv verbální i neverbální komunikace na vnímání jinakosti budou detailně analyzovány. Třetí kapitola se zaměří na genderové rozdíly ve vnímání jinakosti, přičemž se budeme věnovat genderovým stereotypům ve školním prostředí a specifickým projevům odlišného chování mezi chlapci a dívkami. Tato analýza odhalí, jak genderové normy a očekávání ovlivňují vztahy mezi pohlavími a jak mohou tyto rozdíly ovlivnit vnímání jinakosti.

Praktická část je založena na kvantitativním výzkumu, který kombinuje analýzu slohových úvah žáků a dotazníkové šetření. Žáci dostanou možnost svobodně vyjádřit své názory na téma jinakosti, což umožní hlubší vhled do jejich postojů, hodnot a zkušeností. Na základě jejich odpovědí budou vytvořeny kategorie, které budou dále analyzovány a statisticky zpracovány.

Výsledky této práce mohou přinést důležité informace o tom, jak se žáci na druhém stupni základní školy vypořádávají s odlišnostmi ve svém okolí. Získané poznatky mohou

sloužit jako cenný zdroj pro pedagogy, kteří mohou lépe pochopit dynamiku třídních kolektivů a efektivněji podporovat žáky v přijímání a respektování odlišností. Práce zároveň poskytne doporučení pro pedagogickou praxi a možnosti dalšího výzkumu v této oblasti.

Tato diplomová práce je nejen teoretickým příspěvkem k porozumění problematice jinakosti, ale také praktickým návodem pro práci se školními kolektivy. Doufáme, že přinese podněty ke zlepšení mezilidských vztahů ve školách a přispěje k vytvoření tolerantního a podporujícího prostředí pro všechny žáky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 JINAKOST V KONTEXTU MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ VE ŠKOLE

1.1 Jinakost jako sociální fenomén

Jinakost je pojem, který v sociologii, psychologii a pedagogice označuje jakoukoli formu odlišnosti, jež může vyvolávat pozitivní nebo negativní reakce ve společnosti. V kontextu školního prostředí se jinakost často ztotožňuje s odlišnostmi, které se projevují v chování, vzhledu, komunikaci, etnickém původu, socioekonomickém statusu či pohlaví žáků. Tyto odlišnosti mohou v určitém prostředí, zejména ve věkové skupině žáků druhého stupně základní školy, způsobovat napětí, diskriminaci, ale i podporu vzájemného porozumění a tolerance (Květoňová a kol., 2012).

Květoňová a kol. (2012) dále dodává, že jinakost je něčím, co přitahuje naši pozornost, něčím, co bylo a je stále v centru zájmu a co se často zdůrazňuje. Popisují ji jako fascinující jev. Dále zdůrazňují, že pojmy jako jinakost, odlišnost a různost v lidech obvykle vyvolávají negativní pocity, jako jsou odpor, nepřátelství nebo strach.

Avšak Dolák (2014, s. 16) v rámci svého vymezení používá mírnější výrazy: „...určitá míra jinakosti nám nepřipadá odporná, ale spíše podivná, menší míra jinakosti je pak vnímána jako zvláštní, ještě menší míra jinakosti může být zábavná nebo dokonce sympatická: fádní a jednotvárná skutečnost nudí, jinakost je jejím kořením, pokud ji ale není příliš mnoho.“

Sociologové se ve své teorii stigmatizace zaměřují na to, jak lidé, kteří jsou vnímáni jako „jiní“, čelí negativním reakcím společnosti. Tento pojem stigmatizace se velmi dobře aplikuje na školní prostředí, kde mohou děti, jež vykazují určité odlišnosti (například v chování nebo vzhledu), být vnímány jako „nepřijatelné“ nebo „marginalizované“. Jinakost v tomto kontextu tak neznamená pouze biologické nebo kulturní rozdíly, ale i rozdíly v hodnotách, postojích a normách, které jsou ve školním kolektivu preferovány (Goffman, 1968).

S výše uvedeným souhlasí rovněž Kolářová (2012), která tvrdí, že jinakost člověka je ve společnosti často vnímána negativně – člověk, který se něčím viditelně liší, je považován za „nenormálního“. Tato odlišnost je tedy považována za odchylku od určité normy společnosti, ať už v oblasti životního stylu, vzhledu, názorů nebo v dodržování tradic. Jesenský (In Valenta, 2003) dále popisuje, že lidé se často snaží distancovat od těchto

jedinců, kteří se výrazně odlišují, vyhýbají se jim, protože nevědí, co od nich mohou očekávat, jak se k nim mají chovat a jaké chování je k nim přijatelné. Tato nejistota pak vede k tomu, že odlišnost bývá u ostatních často odsuzována.

Zároveň je však důležité zdůraznit rovněž pozitivní aspekt jinakosti. Někteří psychologové ve svých studiích na téma mezilidských vztahů zdůrazňují, že rozmanitost může být pro společnost přínosná, pokud je správně akceptována a integrována. Tolerance k jinakosti může vést k vytvoření otevřenějšího a inkluzivního prostředí, kdy žáci dokážou nejen respektovat, ale i ocenit odlišnosti svých vrstevníků (Allport, 1954).

V pedagogice je důležité pochopit, že vnímání jinakosti není automaticky negativní. Různé formy jinakosti mohou vyvolat různé reakce, které se často zakládají na individuálních zkušenostech, kulturním kontextu a předchozích vzorcích chování. V prostředí školních tříd je kladeno důraz na to, jak pedagogové dokážou pracovat s těmito rozdíly a jak mohou usměrnit vztahy mezi žáky, aby podporovali přijetí odlišnosti a integraci jednotlivců do kolektivu. Významným aspektem je také studium sociálních mechanismů, které podporují nebo brání začlenění jednotlivců do širšího kolektivu. V rámci školního prostředí se setkáváme s různými formami sociálního vyloučení, a to jak záměrnými (např. šikana, ostrakismus), tak neúmyslnými (např. ignorování odlišného chování) (Slowik, 2016).

1.2 Vnímání jinakosti mezi vrstevníky

Vnímání jinakosti mezi vrstevníky je klíčovým aspektem formování mezilidských vztahů ve školním prostředí. Děti, zejména na druhém stupni základní školy, začínají být více citlivé na to, co je „normální“, a co se vymyká běžnému chování. Jinakost je často vnímána jako negativní faktor, který může narušovat nejen skupinovou soudržnost, ale i individuální vztahy mezi žáky. Podle Goffmana (1963) je jinakost spojena s určitým procesem, kdy je jedinec označen za jiného, neakceptovatelného nebo nevhodného na základě svých fyzických, behaviorálních nebo jiných odlišností. V tomto procesu je vytvářena kategorie „normálních“ a „abnormálních“ lidí, přičemž ti, kteří jsou považováni za „jiné“, se mohou cítit přehlíženi nebo dokonce vyloučení u kolektivu.

Sociální vnímání jinakosti mezi vrstevníky se často projevuje ve formě ostrakizace nebo izolace jedinců, kteří vykazují jakékoli odchylky od většinového chování. V souladu s výzkumy Jesenského (2003) se děti, které jsou považovány za „jiné“, mohou cítit vyřazený z kolektivu. Toto vyloučení může mít závažné důsledky, jako je rozvoj nízkého sebevědomí, problémy s identitou a zhoršení mezilidských vztahů.

Tento fenomén může být ještě silněji vyostřen, pokud jde o vnímání jinakosti v oblasti vzhledu, například pokud dítě vyniká vnějším vzhledem, má jiný způsob oblékání nebo vykazuje nějaké fyzické odlišnosti. Jak uvádí Květoňová et al. (2012), vizuální odlišnosti mohou být zdrojem silného sociálního stresu, protože jsou okamžitě viditelné a často spojovány s negativními stereotypy. Děti, které se od ostatních liší, mohou být označovány za „nepřijatelné“ a tím pádem jsou vystaveny riziku sociálního vyloučení.

V některých případech však mohou být jiné formy jinakosti vnímány pozitivně. Rovněž existuje určitá míra jinakosti, která není vnímána jako negativní, ale spíše jako zvláštní nebo zajímavá. V tomto případě může být jinakost vnímána jako „koření“ kolektivu, které obohacuje skupinové dynamiky. Vztahy mezi vrstevníky, které jsou otevřené a flexibilní, mohou přispět k tomu, že jedinci, kteří vykazují určitou jinakost, jsou přijímáni a jejich odlišnosti jsou tolerovány. Podle Doláka (2014) je fádní uniformita nuda a jinakost může být jejím protipólem, který dodává třídním vztahům pestrost.

V praxi se však projevy jinakosti ve třídních kolektivech často setkávají s nepochopením. Děti se často vyhýbají těm, kteří vykazují odlišnosti, protože neví, jak se k nim chovat, jaké chování je od nich přijatelné a co od nich mohou očekávat. Tento problém může být ještě umocněn nejednoznačností nebo nejistotou ve vztahu k jinakosti, což vede k tomu, že žáci volí vyhýbání se těm, kteří jsou „jiní“, než aby se snažili je přijmout nebo porozumět jejich specifikům. Pro pedagogy je tedy zásadní, aby vytvářeli prostředí, ve kterém je jinakost vnímána jako přirozená součást školního života. Podpora otevřeného dialogu o odlišnostech a zdůraznění hodnoty vzájemné tolerance může pomoci minimalizovat negativní dopady stigmatizace a podporovat inkluzivní prostředí, kde každý žák, bez ohledu na svou jinakost, bude moci plně rozvinout svůj potenciál (Jesenský in Valenta et al., 2003).

1.3 Mechanismy sociálního začlenění a vyloučení

Sociální začlenění a vyloučení jsou procesy, které významně ovlivňují vztahy mezi žáky ve školním prostředí. Sociální začlenění je proces, při kterém jedinci nebo skupiny získávají plné přijetí do širšího kolektivu, což jim umožňuje aktivně se podílet na všech sociálních a kulturních aktivitách, které kolektiv nabízí. Na druhé straně, sociální vyloučení je proces, při kterém jsou jednotlivci nebo skupiny izolováni, ignorováni nebo dokonce aktivně marginalizováni, což vede k jejich omezené účasti na společenském životě a navazování nových vazeb se svými spolužáky (Levitas, 2005).

V rámci školního prostředí se mechanismy sociálního začlenění a vyloučení mohou projevat různými způsoby. Děti, které vykazují odlišnosti v chování, vzhledu, nebo jiné formy jinakosti, mohou čelit neuvědomovaným nebo záměrným pokusům o jejich vyloučení. Tento proces může mít závažné následky pro jejich psychický stav a sociální začlenění, včetně sníženého sebevědomí, úzkostí, a dokonce rozvoje depresivních symptomů (Levitas, 1996).

V podpoře sociálního začlenění žáků do kolektivu a nastavení pozitivního školního klimatu hrají klíčovou roli zejména pedagogové. Jejich přístup k žákům a schopnost vytvářet inkluzivní prostředí mohou výrazně ovlivnit to, jak děti vnímají svou vlastní hodnotu a místo ve třídním kolektivu. Podle Procházky (2012) by pedagogové měli aktivně podporovat dialog mezi žáky, zaměřovat se na hodnotu rozmanitosti a učit děti, jak žít v souladu s odlišnostmi. Tímto způsobem lze nejen zabránit negativním důsledkům sociálního vyloučení, ale také posílit vztahy mezi žáky a podpořit jejich vzájemnou toleranci.

Mechanismy sociálního vyloučení v kontextu školy mohou mít několik podob. Může se jednat o pasivní formy vyloučení, jako je ignorování určitého žáka nebo o aktivní formy, jako je šikana a ostrakismus. Výzkumy ukazují, že žáci, kteří jsou vnímáni jako "jiní", jsou náchylnější k těmto negativním procesům. Například v případě žáků, kteří se liší etnickým původem nebo mají jiný způsob chování, může docházet k tomu, že ostatní žáci je začnou ignorovat nebo se vůči nim staví nepřátelsky. Dopady sociálního vyloučení jsou pro dítě velmi závažné. Mnozí žáci, kteří čelí dlouhodobé ostrakizaci nebo šikaně, vykazují známky stresu, úzkosti a deprese. Zhoršuje se jejich schopnost navazovat přátelské vztahy, a to nejen ve škole, ale také mimo školní prostředí. Tyto děti mohou pociťovat hluboký pocit osamělosti, což může vést k psychickým obtížím nebo problémům s nízkým sebevědomím a identitou (Levitas, 1996).

Nedílnou součástí sociálního vyloučení je prevence, zejména pak v rámci pedagogiky. Vytvoření inkluzivního prostředí, ve kterém jsou všechny děti přijímány a oceňovány pro své odlišnosti, je základním předpokladem pro efektivní prevenci vyloučení. K vytvoření inkluzivního prostředí je nutné, aby škola zavedla programy a aktivity, jež podporují integraci žáků a rovněž je učí toleranci a schopnosti přijímat různé formy jinakosti. Mezi účinné přístupy patří například programy zaměřené na zvyšování sociálních dovedností, empatické chování, či týmové aktivity, které žákům umožňují vidět hodnotu vzájemné spolupráce, bez ohledu na jejich odlišnosti (Dwivedi, 2021).

2 KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ A JEJÍ ROLE V UTVÁŘENÍ VZTAHŮ

2.1 Specifika komunikace ve straším školním věku

Komunikace ve školním věku prochází zásadními změnami v průběhu vývoje, a to zejména v období mezi 11. a 15. rokem, kdy děti přecházejí na druhý stupeň základní školy. Tento věk je charakteristický nejen fyzickými, ale i kognitivními, emocionálními a sociálními změnami, které mají zásadní vliv na formování komunikačních dovedností a mezilidských vztahů. Děti v tomto věku rozvíjejí schopnost lépe chápat složité myšlenky, formulovat argumenty a řešit problémy. Komunikace mezi žáky se stává komplexní, což má vliv na to, jak mezi sebou interagují, jak vyjadřují své myšlenky a jak vnímají odlišnosti u ostatních (Vágnerová, 2022).

V tomto věku dochází k výrazným změnám v kognitivním vývoji, které ovlivňují způsob, jakým děti vnímají svět a jakým způsobem komunikují. Toto období kognitivního rozvoje (označovaná Piagetem jako fáze formálních operací) umožňuje dětem chápat abstraktní pojmy a složité myšlenkové procesy. To je klíčové pro schopnost diskutovat, argumentovat a vyjadřovat se k různým tématům, která je obklopují, a to od školních úkolů po problémy týkající se jejich osobních vztahů. Tato schopnost formulovat složité myšlenky přináší nejen zlepšení verbální komunikace, ale také nové možnosti pro analýzu a řešení problémů, což činí děti na druhém stupni základní školy schopné lépe se vyjádřit v diskusích a skupinových interakcích. S tímto kognitivním rozvojem přichází i rostoucí potřeba vymezit se vůči autoritám a normám, což může vést k větší kritičnosti vůči pravidlům a očekáváním, která jsou v školním prostředí nastavena. Tento vývoj má přímý vliv na formu komunikace, kdy děti častěji vyjadřují své názory, stávají se více sebevědomými ve vyjadřování nesouhlasu a čelí konfliktům s autoritami. Rozvoj kognitivních dovedností v tomto věku proto znamená i zlepšení schopnosti chápat různé perspektivy a komunikovat s většími nuancemi, ale zároveň může přinášet výzvy v oblasti sociální integrace a vzorců chování mezi vrstevníky (Vágnerová, 2022).

Současně s kognitivními změnami dochází k intenzivnímu emočnímu vývoji, který je klíčovým faktorem pro způsob, jakým děti komunikují a vnímají ostatní. Puberta přináší nejen fyzické změny, ale i silné emocionální výkyvy, které ovlivňují interakce mezi žáky. V tomto věku se děti více zaměřují na sebeidentifikaci a hledání vlastní role ve společnosti, což je doprovázeno růstem potřeby být přijat, pochopen a uznáván ostatními. Emoční změny

vedou k tomu, že komunikace se stává intenzivnější – žáci mohou častěji prožívat stres, frustraci, radost nebo úzkost, což se odráží i v jejich verbálním a neverbálním vyjadřování. V této fázi je kladen větší důraz na vzorce chování, které jsou akceptovány v jejich vrstevnických skupinách. Vytváření identit a vymezení se vůči ostatním je často procesem, který je spojen s hledáním srozumitelného vyjádření, co je „normální“ a co nikoliv. Emoce jako stud, hněv, ale také touha po uznání a přijetí, ovlivňují způsob, jakým se děti v komunikaci projevují. Tato potřeba nalezení vlastního místa ve skupině a v sociálních interakcích znamená, že se děti ve školním věku více zaměřují na kolektivní hodnoty a normy, což může mít pozitivní i negativní vliv na jejich vztahy s vrstevníky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Komunikace ve starším školním věku zahrnuje komplexní vztah mezi verbálním a neverbálním projevem. Verbální komunikace se ve srovnání s mladším věkem stává komplexnější, jelikož děti začínají používat složitější jazykové struktury, abstraktní pojmy a argumenty, které souvisejí s jejich schopností analyzovat a diskutovat o různých tématech. V tomto věku je verbální komunikace nástrojem nejen pro vyjádření názorů, ale také pro vytváření a posilování sociálních vazeb. Děti začínají používat jazyk pro vyjádření složitých myšlenek, což umožňuje vedení hlubších konverzací, ale také vytváření a udržování přátelských vztahů. V diskusích mezi žáky se často setkáváme s argumentačními technikami, jako jsou analýzy, vyvozování závěrů nebo vysvětlování osobních postojů (Vybíral, 2013).

Zároveň se stále více zohledňuje neverbální komunikace – tělesné postoje, mimika, oční kontakt a tón hlasu. Neverbální signály jsou často silnější než slova sama o sobě, zejména pokud jde o to, jak je dítě vnímáno ostatními ve skupině. Ačkoliv žáci v tomto věku už mají schopnost používat složitější verbální prostředky, neverbální projevy stále hrají klíčovou roli v utváření komunikace. Neverbální komunikace je důležitá především ve chvílích, kdy se jedná o vyjádření emocí nebo reakcí na chování jiných žáků. Postavení těla, gestikulace nebo výraz tváře mohou prozradit mnohem víc o skutečných pocitech jedince než jeho slovní projev (Klenková, 2010).

2.2 Sociální interakce ve třídě – vztahy mezi žáky

Sociální interakce mezi žáky jsou klíčovým prvkem školního prostředí a mají zásadní vliv na jejich emocionální a sociální vývoj. Třída není pouze místem pro získávání vědomostí, ale i prostředím, kde se žáci učí, jak spolu komunikovat, spolupracovat a řešit konflikty. Vztahy mezi žáky se vyvíjejí v průběhu času a jsou ovlivněny nejen

individuálními charakteristikami žáků, ale také širšími sociálními a kulturními faktory. Ve školním věku se vztahy mezi žáky stále více zaměřují na vrstevnické skupiny, které mají pro děti stále větší význam než vztahy s dospělými, včetně učitelů. Žáci na druhém stupni základní školy jsou velmi citliví na své postavení ve skupině a často se snaží identifikovat s určitými skupinami, které odpovídají jejich zájmům, názoru a hodnotám. Tento proces vytváření skupinové identity se projevuje ve formování pevných přátelských skupin, které se mohou odlišovat nejen zájmy, ale také v chování nebo uznávaných hodnotách. Vytváření vrstevnických skupin má významný vliv na komunikaci mezi žáky, protože klima ve vrstevnické skupině přímo ovlivňuje chování žáka a jeho ochotu komunikovat a vyjadřovat své názory (Mareš, Krivohlavý, 1995).

Vztahy mezi žáky se také formují na základě společenských rolí, které jsou ve skupinách přirozeně přidělovány. Některé děti mohou zaujímat dominantní role, jiné se mohou stát podporujícími členy, zatímco jiní mohou být na okraji skupiny nebo dokonce zcela izolováni. Komunikace je v tomto ohledu nástrojem, jak si jednotlivci mohou upevnit svou roli ve skupině, ať už jde o získání pozornosti, potvrzení statusu nebo projev podpory. Děti, jež nejsou schopny zapadnout do vrstevnické skupiny, mohou mít problém s vytvářením sociálních vazeb a mohou se cítit osamělé nebo vyloučené, což ovlivňuje jejich celkové vnímání sebe sama a své místo ve třídě (Goffman, 1963).

Ve školním kolektivu často vznikají sociální hierarchie, které mohou ovlivnit nejen mezilidské vztahy, ale i celkovou atmosféru ve třídě. Třídy se ve svých sociálních strukturách mohou rozdělovat na různé podskupiny, které se od sebe liší nejen podle zájmů, ale i podle sociálního postavení nebo statusu. Děti, které mají určité výhody (například větší popularitu, sociální status nebo dovednosti) se mohou ocitnout na vrcholu této hierarchie, zatímco děti, které se od většiny liší, mohou být naopak na jejím okraji. Tato hierarchická struktura může mít výrazný vliv na způsob, jakým žáci komunikují a jak si vytvářejí vzorce chování. Vztahy mezi žáky, kteří se nacházejí na různých úrovních této hierarchie, mohou být napjaté, a to nejen z důvodu rivality, ale také z důvodu sociálního vyloučení. Sociální hierarchie rovněž může mít zásadní vliv na to, jak děti vnímají svou hodnotu ve skupině. Děti, které se nacházejí na okraji těchto hierarchií, mohou být náchylnější k negativním projevům komunikace, jako je šikana, ostrakismus nebo ignorování. Na druhé straně děti, které jsou považovány za "oblíbené" nebo "dominantní", mohou vnímat svou moc nad ostatními a tento postavení mohou využívat k posilování své pozice ve třídě. Vytváření

těchto hierarchií může mít pozitivní i negativní důsledky pro jednotlivé žáky (Vybíral, 2013).

Je nutné si uvědomit, že konflikty mezi žáky jsou běžnou součástí školního života a mohou mít významný vliv na mezilidské vztahy ve třídě. Tyto konflikty mohou mít různé formy, od verbálních hádek, přes vyhrocené diskuse až po fyzické střety. Často jsou tyto konflikty důsledkem neshod v názorech, hodnotách nebo preferencích mezi žáky. Vznikající konflikty mohou být příležitostí pro žáky rozvinout své dovednosti v oblasti řešení problémů, komunikace a vyjednávání. Nicméně, pokud nejsou správně řešeny, mohou vést k dlouhodobému poškození vztahů mezi žáky a negativně ovlivnit jejich schopnost komunikovat a spolupracovat. Sociální a emocionální dovednosti jsou nezbytné pro efektivní řešení konfliktů mezi žáky. Pokud žáci nejsou schopni najít konstruktivní způsob, jak se vyrovnat s neshodami, může to vést k rozdělení třídy, izolaci některých jedinců a narušení celkového prostředí ve škole. Je tedy zřejmé, že komunikace je klíčová v procesu budování vztahů a velmi výrazně může ovlivnit sociální dynamiku ve třídě (Plamínek, 2023).

2.3 Vliv verbální a neverbální komunikace na vnímání jinakosti

Verbální a neverbální komunikace jsou klíčovými nástroji pro vzájemné porozumění a vytváření vztahů mezi žáky. Tyto dvě složky komunikace nejenže usnadňují každodenní interakce, ale mají také zásadní vliv na to, jak žáci vnímají a reagují na odlišnosti u svých vrstevníků. Vnímání jinakosti je velmi silně ovlivněno nejen tím, co jedinec říká, ale rovněž tím, jakým způsobem dochází ke sdělování a jaké signály jsou vysílány prostřednictvím neverbální komunikace (Plamínek, 2023).

Verbální komunikace ve školním věku začíná mít stále větší význam nejen pro vyjádření myšlenek a názorů, ale také pro formování vztahů mezi žáky. Slova, která žáci používají, mohou posilovat nebo naopak oslabovat vnímání jinakosti. Mluvení o „jiných“ nebo „odlišných“ žácích může mít různé účinky na sociální dynamiku ve třídě. Například, pokud jsou slova používána k označení odlišností, ať už se jedná o etnický původ, vzhled, způsob chování nebo jakýkoli jiný faktor, může to vést k negativnímu vnímání těchto rozdílů. Využívání negativních termínů, urážek nebo stigmatizujících označení může vést k tomu, že děti, které vykazují určité „jinakosti“, budou vnímány jako nepřijatelné nebo nežádoucí. Tento proces může být zesílen, pokud je negativní komunikace podporována vrstevnickou skupinou. Naopak, verbální komunikace, která podporuje respekt a přijetí

odlišností, může pomoci změnit vnímání jinakosti ve třídě. V tomto směru hraje velkou roli i jazyk, který se používá při vyjadřování názorů na různé formy odlišnosti (Mareš, Krivohlavý, 1995).

Kromě verbální komunikace je pro vytváření mezilidských vztahů a vnímání jinakosti velmi důležitá rovněž neverbální komunikace. Neverbální signály jsou často silněji vnímány než verbální prohlášení a mohou mít rozhodující vliv na to, jak žáci vnímají své vrstevníky a jejich „jinakost“. Například, pokud žák používá negativní neverbální signály jako je odvrácení pohledu, zamračení nebo zavrnutí určitého chování, mohou ostatní žáci tyto signály vnímat jako projev odmítnutí nebo neakceptování. Neverbální komunikace může také odrážet aktuální pocity žáků k ostatním, což může vést k posílení stereotypů nebo k jejich rozbití. Pokud jsou děti vnímány jako „jiné“ a okolí na ně reaguje s nesympatiemi, například tělesným odstupem nebo agresivním postojem, mohou se cítit izolovány, což posiluje jejich sociální vyloučení. Naopak pozitivní neverbální signály, jako je otevřený oční kontakt, přátelské gesto nebo přítomnost v kolektivu, mohou přispět k tomu, že děti vnímají svou odlišnost jako přirozenou součást třídy a cítí se akceptovány (Allport, 1954).

Projevy verbální a neverbální komunikace však nemůžeme chápat jako izolované projevy komunikace. Komunikace ovlivňuje nejen sociální normy, ale také hodnoty, jež jsou akceptovány v rámci společnosti, potažmo třídního kolektivu. V prostředí školní třídy jsou děti vystaveny normám, které vymezují, co je považováno za přijatelné chování a co nikoliv. Velmi často se nejedná o nepsaná pravidla a normy, jež ovlivňují způsoby chování a formu komunikace. V prostředí, kde jsou normy založeny na otevřenosti, inkluzi a respektu k rozdílu, mohou žáci rozvíjet pozitivní vztahy a vzájemnou toleranci. Komunikace v tomto případě funguje jako nástroj pro vytváření a upevňování těchto hodnot. Naopak ve školním prostředí, kde jsou přítomny silné normy homogenity a uniformity, mohou žáci, kteří vykazují jakékoli odlišnosti, čelit negativním reakcím, jež jsou navíc podpořeny nejen verbálními výrazy, ale i neverbálními signály. Tyto signály umocňují hanlivá sdělení. Například děti, které se obléknou jinak, mají jiný etnický původ nebo jsou nějakým způsobem odlišné, mohou být vystaveny zesměšňování nebo vyloučení, což ovlivňuje jejich vnímání sebe a jejich postavení ve třídní komunitě. Komunikace, která těmto odlišnostem přikládá negativní význam, může podporovat proces stigmatizace a sociálního vyloučení (Jesenský in Valenta, 2003).

3 FENOMÉN KLUCI VS. HOLKY – GENDEROVÉ ROZDÍLY VE VNÍMÁNÍ JINAKOSTI

3.1 Genderové stereotypy ve školním prostředí

V posledních desetiletích se stále více ukazuje, jak genderové rozdíly, zejména mezi chlapci a dívkami, ovlivňují způsob, jakým vnímají a komunikují s ostatními, včetně toho, jak vnímají „jinakost“ mezi svými vrstevníky. Genderové rozdíly nejsou pouze biologickými faktory, ale jsou silně formovány kulturními a společenskými normami. Tyto normy se mohou projevat ve školním prostředí a ovlivňovat nejen to, jak se chlapci a dívky chovají, ale také jaký význam přiřkládají odlišnostem u ostatních. Genderové stereotypy lze považovat za hluboce zakořeněné představy o tom, jak by se měli chlapci a dívky chovat, jaké vlastnosti by měli mít a jaké role by měli zastávat. Ve školním prostředí jsou tyto stereotypy často posilovány nejen dospělými, ale i vrstevníky, kteří se učí od malíčka, co se od nich očekává s ohledem na jejich pohlaví. Tyto stereotypy mohou mít zásadní vliv na to, jak chlapci a dívky vnímají odlišnosti u svých spolužáků a jak se k těmto odlišnostem staví (Smetáčková, 2005).

Obecně lze říct, že chlapci jsou velmi často vedeni k tomu, aby byli soutěživí, fyzicky aktivní a sebevědomí, zatímco dívky jsou vnímány jako citlivější, empatické a pečující (Gillian, 1982). Tato rozdílná očekávání mohou vést k tomu, že chlapci a dívky vnímají a hodnotí odlišnosti v chování svých vrstevníků rozdílným způsobem. Dívky, které se chovají agresivně nebo soutěživě, mohou být vnímány jako „neženské“ nebo „nepřijatelné“, zatímco chlapci, kteří vykazují více emocionální citlivosti nebo preferují intelektuální aktivity, mohou být považováni za „měkké“ nebo „slabé“. Tato dichotomie mezi tím, co je považováno za „mužské“ a „ženské“, může vést k negativnímu hodnocení těch, kteří vykazují „jinakost“, a to nejen z hlediska pohlaví, ale také z hlediska chování (Thorne, 2003).

Sociální normy, které definují, co je považováno za přijatelné pro chlapce a dívky, mají silný vliv na to, jak jsou jednotlivci vnímáni a jak se chovají ve školním prostředí. Tyto normy nejsou pouze externími očekáváními společnosti, ale jsou takto reflektovány rovněž ze strany žáků a pedagogických pracovníků. Interní procesy, během kterých děti absorbují a přebírají genderová očekávání, jsou často tak silné, že se stávají součástí jejich každodenního chování a rozhodování. Například chlapci mohou být vedeni k tomu, aby se projevovali jako sebevědomí a silní, zatímco dívky jsou často motivovány k tomu, aby vykazovaly jemnost a péči. Tento kulturní tlak formuje jejich chování, včetně toho, jak reagují na výzvy, jak

komunikují se svými vrstevníky a jak vnímají „jinakost“ u ostatních. V tomto kontextu je také klíčová role pedagogů, kteří nejsou pouze pasivními pozorovateli, ale aktivně formují školní prostředí. Výzkumy ukazují, že učitelé, často nevědomky, poskytují odlišnou podporu a zpětnou vazbu chlapcům a dívkám. Tento rozdíl v přístupu může být ovlivněn jejich vlastními genderovými stereotypy a očekáváními, která se mohou projevit v hodnocení chování a výkonu žáků. Například chlapci mohou dostávat více příležitostí k vyjádření se nebo k účasti na aktivních, soutěživých činnostech, zatímco dívky mohou být častěji podporovány v méně konfrontačních a spíše spolupracujících úkolech (Sadker & Sadker, 1994).

Genderové stereotypy vedou k tomu, že děti, jež jsou zvyklé na rozdílný přístup podle pohlaví, mohou mít omezené příležitosti rozvíjet své schopnosti a dovednosti v oblastech, které nejsou podle jejich genderových stereotypů považovány za přijatelné. Například dívky, které jsou systematicky podporovány v komunikaci a empatickém přístupu, mohou mít méně příležitostí rozvíjet svoji sebedůvěru ve vysoce soutěživých aktivitách, které jsou více zaměřeny na chlapce. Naopak chlapci, kteří jsou vedeni k dominantnímu chování, mohou mít problém s rozvíjením jemnějších sociálních dovedností, jako je empatie nebo spolupráce. Tento rozdíl v přístupu a podpoře pak ovlivňuje nejen individuální vývoj dětí, ale také dynamiku ve třídě. Ve třídě, kde jsou genderové stereotypy výrazně podporovány, může být obtížné pro děti rozpoznat a ocenit odlišnosti mezi sebou. To může vést k situacím, kdy jsou děti, které neodpovídají těmto stereotypům, marginalizovány nebo vylučovány, což vytváří prostředí, kde se „jinakost“ stává negativním faktorem (Jarkovská, 2009).

3.2 Interakce mezi chlapci a dívkami – konflikt nebo přirozený vývoj?

Interakce mezi chlapci a dívkami procházejí v průběhu školního věku významnými změnami. Tento vývoj je silně ovlivněn nejen biologickými, ale i sociálními a kulturními faktory. Zejména prvním stupni základní školy jsou chlapci a dívky častěji součástí smíšených skupin, což se však s příchodem do puberty mění. Začínají se objevovat rozdíly v jejich zájmech, chování a způsobech komunikace. Vlivem dospívání se mezi chlapci a dívkami začíná projevovat trend k větší segregaci podle pohlaví. Tento proces není náhodný a je součástí širšího procesu hledání identity, kdy se děti začínají vymezovat vůči sobě navzájem, hledají si své místo v kolektivu a rozvíjejí svoji vlastní genderovou identitu. Jak uvádí Maccoby (1998) genderová segregace je přirozeným procesem, který začíná v raném věku, kdy se chlapci a dívky začínají vyhybat smíšeným skupinám a vytvářejí oddělené

sociální struktury. Tento vývoj je podporován biologickými změnami, které se dějí během puberty a také sociálními faktory. Děti jsou od mala vedeny k určitému chování a rolím, které jsou podle společnosti považovány za vhodné pro jejich pohlaví. Tato segregace není nutně projevem konfliktu, ale spíše způsobem, jakým si děti vytvářejí bezpečné prostředí, kde mohou vyjadřovat svoje zájmy a potřeby v souladu s očekáváními, která jsou na ně kladena. V tomto smyslu je segregace pohlaví spíše přirozeným vývojovým procesem, než konfliktem mezi chlapci a dívkami (Maccoby, 1998).

Ačkoliv je segregace podle pohlaví běžná, přítomnost genderových norem může vést k napětí mezi chlapci a dívkami, zejména pokud se jednotlivci z těchto skupin začnou chovat jinak, než se od nich očekává. Genderové normy, které ve školním prostředí dominují, jsou silně ovlivněny kulturními představami o tom, co je pro chlapce a dívky vhodné chování. Například chlapci, kteří projevují zájem o tradičně „ženské“ aktivity, jako je malování nebo diskuse o emocích, mohou být terčem posměchu nebo vyloučení, zatímco dívky, které se zajímají o fyzické hry nebo sportovní soutěže, mohou být považovány za „neženské“. Takovéto situace mohou vést k napětí mezi pohlavími, protože děti se začínají cítit pod tlakem, aby se chovaly správně, což je v souladu s těmito normami. Konflikty mohou nastat, když jeden ze žáků vykazuje chování považované za nevhodné pro jeho pohlaví, což může být vnímáno jako ohrožení genderového statusu a narušení tradičních rolí. Například chlapci často volí agresivnější nebo přímější formy komunikace, zatímco dívky jsou více zaměřeny na udržování vztahů a často používají jemnější způsoby vyjadřování. Tyto rozdíly mohou být zpočátku vnímány jako konflikt, zejména když dochází k přímému střetu mezi soutěživým chováním chlapců a kooperativními tendencemi dívek. Tato napětí však nejsou vždy negativní, naopak mohou rovněž sloužit jako příležitost pro děti vymezit se, prozkoumat nové role a přehodnotit své názory na genderové normy. Z toho vyplývá, že interakce mezi chlapci a dívkami nemusí nutně být konfliktní, ale mohou být součástí širšího procesu vývoje a utváření vlastní identity (Gilligan, 1982).

3.3 Specifické projevy odlišného chování mezi pohlavími

V předchozích kapitolách jsme se zaměřili na to, jak se genderové normy a stereotypy promítají do komunikace a vztahů mezi pohlavími a jak může být segregace mezi chlapci a dívkami chápána jako přirozený vývojový proces. Nyní se podrobněji podíváme na to, jak se tyto genderové normy projevují v konkrétních aspektech chování a jak mohou ovlivnit sociální dynamiku ve třídě. Jedním z nejvíce diskutovaných projevů odlišného chování mezi

pohlavími je rozdíl v agresivitě a soutěživosti, který se často přisuzuje chlapcům. Chlapci ve školním věku častěji projevují vyšší úroveň fyzické aktivity, soutěživosti a agresivity, což je částečně podmíněné biologicky, ale rovněž je to v souladu s očekáváním ze strany společnosti. Tyto rysy jsou tradičně považovány za „mužské“ a jsou posilovány společenskými normami, které podporují vnímání chlapců jako více aktivních a dominantních. Takovéto chování se může projevovat nejen ve formě sportovních aktivit, ale také v rámci konfliktů mezi žáky, kde chlapci mohou být více náchylní k použití fyzické síly nebo hlasitého, dominantního chování k prosazení svého názoru (Maccoby, 1998).

Na druhé straně dívky jsou častěji vedeny k tomu, aby projevovaly větší empatii, komunikovaly s větší citlivostí a vyhýbaly se konfliktům, jak již bylo uvedeno výše. Dívky se od útlého věku učí, že projevoování citlivosti, spolupráce a kooperace je považováno za „ženské“ a „vhodné“. Tento rozdíl ve způsobu, jakým jsou děti vedeny k řešení konfliktů a vyjadřování sebe, se může v průběhu školního věku zhoršovat. Dívky mohou mít tendenci reagovat na konflikty s většími obavami o vztahy a zachování sociální harmonie. Tento rozdíl může také vést k tomu, že chlapci a dívky prožívají konflikty mezi sebou odlišně, což se může odrazit v celkové dynamice třídy. Zatímco chlapci mohou být více zaměřeni na vítězství nebo dominanci, dívky mohou klást větší důraz na udržení vztahů a vzájemného respektu (Maccoby, 1998).

Dalším výrazným projevem odlišného chování mezi pohlavími je rozdíl v přístupu k verbální komunikaci. Chlapci bývají častěji vychováni k tomu, aby byli přímí a explicitní ve své komunikaci, což může zahrnovat i používání silnějších a explicitních výrazů k vyjádření názorů, emocí nebo postojů. Tento styl komunikace je často spojován s potřebou afirmace a se snahou o zajištění sociálního postavení ve skupině. Naopak dívky jsou ve většině případů podporovány v tom, aby komunikovaly jemněji a více diplomaticky, což může zahrnovat používání více nepřímých způsobů komunikace, jako jsou náznaky, vyhýbání se přímým konfrontacím nebo kladení důrazu na udržení harmonie ve skupině. Tento rozdíl může mít významný dopad na to, jak jsou komunikace a interakce mezi pohlavími ve třídě vnímány. Například chlapci, kteří používají přímější nebo drsnější jazyk, mohou být vnímáni jako dominantní, zatímco dívky, které používají jemnější jazyk, mohou být považovány za pasivní nebo submisivní. Tyto stereotypy mohou posilovat určité očekávání týkající se chování chlapců a dívek, což může mít dlouhodobý vliv na jejich komunikaci s vrstevníky i učiteli. Dívky mohou být například častěji považovány za méně

kompetentní v řešení konfliktů, zatímco chlapci mohou být vnímáni jako ti, kteří dokážou situace rychle a rozhodně vyřešit (Sadker & Sadker, 1994).

Specifické projevy chování mezi pohlavími můžeme pozorovat v oblasti školních aktivit. Chlapci bývají častěji zapojováni do sportovních činností, které kladou důraz na fyzickou sílu a soutěživost. Tyto aktivity bývají často považovány za „mužské“ a děti jsou k nim motivovány již od raného věku, kdy je chlapcům často poskytována větší příležitost k účasti na sportovních soutěžích. Dívky jsou zase častěji zapojovány do aktivit, které vyžadují menší fyzickou námahu, ale kladou důraz na týmovou práci a spolupráci. Tento rozdíl ve školních aktivitách může vést k tomu, že chlapci a dívky mají omezené příležitosti k tomu, aby si vyzkoušeli různé role, což může podporovat rozdělení pohlaví v rámci školních zájmů a aktivit (Smetáčková, 2005).

Závěrem můžeme říct, že ve školních prostředích, kde jsou očekávání ohledně genderového chování jasně definována, mohou děti mít omezené příležitosti k rozvoji dovedností a zájmů mimo tradiční genderové role. Tento proces může vést k tomu, že chlapci a dívky budou vyhledávat jen určité aktivity, což může bránit jejich celkovému rozvoji a vnímání jinakosti u svých vrstevníků. Pro pedagogické pracovníky je důležité vytvářet prostředí, které podporuje rovnost pohlaví ve všech oblastech, včetně sportu, kreativních aktivit a akademických výzev, aby se žáci mohli rozvíjet podle svých individuálních zájmů, nikoli podle genderových stereotypů (Babanová, Miškolci, 2007) (Smetáčková, 2006).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL A METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Výběr výzkumného tématu a záměr výzkumu

Výzkumné téma „vztah k jinakosti u žáků druhého stupně základní školy“ jsme zvolili na základě osobního profesního zájmu a každodenní zkušenosti z praxe asistentky pedagoga. Dlouhodobé působení v prostředí druhého stupně základní školy nám umožnilo výzkum detailně pozorovat dynamiku vrstevnických vztahů, včetně výskytu komunikačních bariér, nedostatku respektu k odlišnostem a napětí pramenícího z nepochopení jinakosti. Právě tyto každodenní situace poskytly impulz k hlubšímu teoretickému a empirickému uchopení tématu, které má výrazný dopad na kvalitu školního klimatu, psychickou pohodu žáků i jejich rozvoj sociálních kompetencí. Tento přístup je v souladu s výzkumem Allporta s názvem: *The Nature of Prejudice*. Tento výzkum se zaměřuje na vliv předsudků a stereotypů na mezilidské vztahy. Allport ukazuje, jak jsou negativní reakce na jinakost často založeny na strachu z neznámého a nedůvěře, což může vést k vyloučení jednotlivců, kteří vykazují odlišnosti. Tento výzkum je zásadní pro pochopení, jak předsudky a negativní vnímání jinakosti mohou ovlivnit vztahy mezi žáky a způsobit sociální izolaci. V našem výzkumu je tento aspekt klíčový, protože ukazuje, jak žáci vnímají odlišnosti a jak mohou předsudky ovlivnit jejich vztahy.

Cílovou skupinu žáků druhého stupně jsme zvolili záměrně, neboť se jedná o vývojově specifické období adolescence, které je charakteristické intenzivním formováním identity, hledáním místa ve skupině, proměnami v sebehodnocení i zvýšenou citlivostí vůči hodnocení okolí (Vágnerová, 2012). V tomto věku žáci často procházejí krizemi v oblasti vztahů, hledají hranice normality a konfrontují se s různorodými projevy jinakosti, ať už v rovině vzhledové, behaviorální, komunikační či hodnotové. Tento věk je klíčový pro pochopení toho, jak se vytváří normy a jak se vymezuje vnímání „jinakosti“ v sociálním kontextu. Výzkum s názvem *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* od autora Goffmana (1963) o stigmatizaci ukazuje, jak jedinci, kteří se vymykají normám, čelí negativním reakcím a mohou být vyloučeni z kolektivu. Tento proces stigmatizace je relevantní i ve školním prostředí, kde děti v tomto věku vytvářejí přísné sociální hranice mezi „normálními“ a „jinými“ spolužáky.

Právě to z nich činí významnou a výzkumně relevantní cílovou skupinu v kontextu problematiky tolerance a respektu k odlišnosti. Téma jinakosti ve školním prostředí je podporováno i výzkumem Květoňové et al. (2012) prezentovaného v publikaci: *Jinakost a*

její vnímání ve společnosti, jež ukazuje, jak sociální normy ovlivňují vnímání vizuálních a behaviorálních odlišností. V kontextu školy se tedy žáci učí hodnotit to, co je normální a co je „jiné“. Je nezbytné si uvědomit, že v tomto věku se vyvíjejí mechanismy přijetí a vyloučení na základě vnímané jinakosti, což potvrzuje i výzkum Jesenského (In Valenta et al., 2003) uvedeného v publikaci: Sociální vyloučení a integrace, který se zaměřil na to, jak děti reagují na odlišnosti a jak často vedou k ostrakizaci žáků, kteří se neztotožňují s většinovými normami.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak žáci druhého stupně vnímají různé projevy jinakosti, které z nich považují za problémové, a jak tyto odlišnosti ovlivňují kvalitu vztahů ve třídním kolektivu. Toto téma bylo zvoleno v souladu s teorií již zmíněného Goffmana (1963), který zdůrazňuje, že označení jedince za „jiného“ má hluboké důsledky pro jeho místo ve skupině a pro jeho sociální interakce. Získaná data z výzkumu poskytují důležitý vhled do toho, jak žáci reagují na různé formy jinakosti a jak to ovlivňuje jejich chování, komunikaci a celkové vztahy.

Pozornost byla dále věnována míře sebereflexe žáků v oblasti jejich vlastní jinakosti, tj. tomu, zda se považují za odlišné a jak předpokládají, že jsou vnímáni svými vrstevníky. Tento aspekt je klíčový, protože se souvisí s výzkumem: Jinakost druhých a dialog s nimi skrze fenomén jáství od Doláka (2014), který ukazuje, že jinakost může být vnímána pozitivně, pokud je začleněna do kolektivu a je akceptována. Sebereflexe a schopnost přijímat svou odlišnost jsou důležité pro psychickou pohodu žáků a pro jejich schopnost se adaptovat na školní prostředí.

Získaná zjištění mohou sloužit jako podklad pro návrh konkrétních pedagogických intervencí, zaměřených na podporu inkluzivního klimatu ve třídě, rozvoj pozitivních vrstevnických vztahů, prevenci sociální exkluze a podporu otevřené komunikace o jinakosti. V tomto kontextu je výzkum Thorne (2003) o genderových rozdílech v chování ve školním prostředí relevantní. Thorne zkoumá, jak genderové normy ovlivňují interakce mezi dívkami a chlapci a jak tyto normy mohou přispívat k negativnímu hodnocení jinakosti mezi pohlavími. Podobné tendence byly zaznamenány i v našem výzkumu, což naznačuje, že pedagogové by měli věnovat zvláštní pozornost genderovým otázkám při práci s jinakostí ve třídě.

Výsledky mohou zároveň nabídnout cennou zpětnou vazbu učitelům a školním týmům při nastavování pravidel, podpůrných opatření či třídnických aktivit směřujících k budování respektujícího a bezpečného prostředí pro všechny žáky. Jak ukazuje výzkum Jesenského (in Valenta et al., 2003), je zcela zásadní, aby pedagogové byli schopni reagovat

na sociální vyloučení a diskriminaci včas a efektivně, a to prostřednictvím intervenčních programů, které podporují sociální začleňování a akceptaci různých odlišností.

4.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak žáci druhého stupně základní školy vnímají různé formy jinakosti, které z nich považují za problematické a jak tyto projevy odlišnosti ovlivňují jejich mezilidské vztahy ve školním kolektivu. Dílčím cílem bylo rovněž identifikovat míru sebereflexe žáků ve vztahu k vlastní jinakosti a jejich vnímání sebe sama očima ostatních.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházely z předpokladu, že jinakost může být zdrojem napětí i posilování tolerance a byly stanoveny následovně:

- Které projevy jinakosti jsou žáky vnímány jako nejproblematictější,
- Jaký vliv má jinakost na vztahovou dynamiku ve třídě,
- Do jaké míry žáci reflektují vlastní odlišnost a její přijetí okolím.

4.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 100 respondentů z řad žáků druhého stupně základní školy, konkrétně ze 6. až 9. ročníku. Výběr byl účelový, realizovaný na základě dostupnosti a přímého kontaktu výzkumnice s cílovou skupinou v rámci školního prostředí, kde dlouhodobě působí jako asistent pedagoga. Výzkumný soubor zahrnoval žáky různého věku i pohlaví, a byl dostatečně variabilní z hlediska zkušenosti se školním klimatem i sociální interakcí. Před zahájením sběru dat byl zajištěn informovaný souhlas vedení školy i jednotlivých pedagogů. Respondenti byli předem seznámeni s účelem výzkumu a byli ujištěni o dobrovolnosti a anonymitě šetření.

4.5 Metody sběru dat

Potřebná data jsme zajistili na základě dvou na sebe navazujících fází, první fáze představovala mapování jinakosti žáků prostřednictvím slohových prací, ze kterých jsme následně vytvořili dotazníkové šetření. Zvolený výzkum je založen na kvantitativním přístupu. Tento typ výzkumu umožňuje na základě získaných dat vytvořit validní výzkumný nástroj, který je možné využít pro širší statistické zobecnění (Creswell, 2023).

4.5.1 Fáze 1 – získání potřebných údajů o jinakosti prostřednictvím slohových úvah

V úvodní fázi byli žáci požádáni o zpracování slohové práce na téma jinakosti. Zadání znělo: „*Co podle tebe znamená, když je někdo jiný? Jak se k takovým lidem chováš ty a jak tvoji spolužáci?*“

První část dat jsme realizovali prostřednictvím slohových prací žáků. Na základě jejich výpovědí jsme získali povědomí o tom, co pro žáky představuje jinakost. Tyto jinakosti jsme následně použili v rámci dotazníkového šetření. Výsledky této fáze sloužily jako podklad pro tvorbu strukturovaného dotazníku, čímž bylo dosaženo vysoké obsahové validity výzkumného nástroje (Hendl, 2023).

4.5.2 Fáze 2 – kvantitativní dotazníkové šetření

V druhé fázi jsme zjistili pomocí škálování, jak moc jim, která jinakost vadí (průměr). Na základě kategorií identifikovaných v předchozí fázi jsme vytvořili strukturovaný dotazník, který obsahoval:

- škálové položky (Likertova škála 1–5), jimiž respondenti hodnotili, nakolik jim různé projevy jinakosti vadí a jak silně je ovlivňují,
- otevřené otázky, které měly poskytnout možnost další sebereflexe, např.:
 - „Do jaké míry považuješ sám sebe za jiného?“
 - „Jak myslíš, že tě vnímají tvoji spolužáci?“
 - „Jak působíš na ostatní?“

Dotazníky jsme rozdali během vyučování a po vyplnění opětovně sesbírány. Díky osobnímu přístupu a přímému kontaktu se žáky jsme zajistili 100% návratnost dotazníků.

4.6 Průběh sběru dat

Celý proces sběru dat probíhal plynule a bez výraznějších organizačních komplikací. Významným faktorem, který přispěl k hladkému průběhu, byla skutečnost, že výzkumnice působí na škole v roli asistentky pedagoga a je žákům dlouhodobě známou a důvěryhodnou osobou. Vytvořené prostředí bylo v době administrace dotazníku přátelské a bezpečné, což se pozitivně odrazilo na ochotě žáků spolupracovat a jejich celkovém postoji k výzkumnému úkolu.

Dotazníky byly vyplňovány samostatně, v klidné atmosféře, a většina žáků k úkolu přistoupila soustředěně a zodpovědně. Ve výjimečných případech bylo nezbytné objasnit některé pojmy (např. „přetvářka“, „vlezlost“, „šikana“), a to vždy neutrálním způsobem bez

jakéhokoli náznaku hodnocení nebo navádění, aby byla zachována autenticita odpovědí. Během vyplňování jsme rovněž zajistili, že nedocházelo k nahlížení do odpovědí spolužáků ani k vzájemnému ovlivňování respondentů.

Za pozornost stojí skutečnost, že značná část žáků věnovala zvýšenou pozornost otevřeným otázkám. V odpovědích se často objevovala sebereflexe, pochybnosti a zamyšlení nad vlastním působením na okolí. Tento jev lze vnímat jako důkaz toho, že problematika jinakosti je žáky vnímána jako osobně významná, aktuální a hodná hlubší pozornosti.

4.7 Postup zpracování dat

Kvantitativní data byla zpracována metodou deskriptivní statistiky – výpočtem průměrů, četností a pořadí hodnot. Výsledky byly prezentovány v podobě tabulek a grafů, které umožňují přehledné porovnání míry negativního vnímání jednotlivých typů jinakosti a souvisejících emocí. V případě otevřených odpovědí v dotazníku jsme zvolili postup tematické analýzy s cílem identifikovat opakující se vzorce myšlení a vnímání.

4.8 Validita, reliabilita a etické aspekty výzkumu

Pro zajištění obsahové validity výzkumu bylo klíčové, že konstrukce dotazníku vycházela přímo z výpovědí samotných respondentů ve fázi kvalitativního šetření. Tím bylo dosaženo vysoké míry relevance výzkumných položek k reálnému prožívání a vnímání jinakosti ze strany cílové skupiny. Výzkum jsme realizovali ve známém prostředí, což pozitivně ovlivnilo vztahovou validitu (Gavora, 2010).

Reliabilita sběru jsme zajistili standardizovaným postupem zadávání dotazníků, konzistentní interpretací pokynů a dohledem výzkumnice během vyplňování.

Výzkum byl veden v souladu s etickými principy pedagogického výzkumu (BERA, 2018). Účast byla dobrovolná, anonymní a informovaná. Nebyla shromažďována žádná identifikovatelná osobní data. Veškeré zpracování odpovědí proběhlo v anonymizované podobě. Důraz jsme kladli na vytváření bezpečného prostředí a zajištění důvěry mezi výzkumníci a žáky. Výsledky výzkumu slouží výhradně pro účely diplomové práce a mohou být využity k navržení pedagogických doporučení v oblasti podpory respektujících vrstevnických vztahů a prevence sociální exkluze.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU – VNÍMÁNÍ JINAKOSTI ŽÁKY 2. STUPNĚ ZŠ

Pro tvorbu dotazníkového šetření zaměřeného na žáky 2. stupně základní školy bylo nejprve nutné analyzovat slohové práce, které byly žákům předloženy pro bližší seznámení s vybraným tématem.

5.1 První část: Obsahová analýza slohových prací

Úvodní část výzkumu byla zaměřena na získání hlubšího porozumění tomu, jak žáci druhého stupně základní školy vnímají pojem „jinakost“ a jaké projevy jinakosti jsou podle jejich zkušenosti ve školním prostředí nejvýraznější. Pro tento účel byly využity slohové práce žáků 8. ročníku, ve kterých měli žáci anonymně reflektovat, co pro ně jinakost znamená, jak na ně působí a jaké pocity s ní spojují. Tento přístup odpovídá metodice kvalitativní obsahové analýzy, která umožňuje odhalit významové struktury v přirozených jazykových projevech respondentů.

Žáci byli vybídnuti k volné reflexi na základě položených otázek: „*Jak na tebe působí lidé, kteří jsou jiní než ty?*“, „*Vadí ti to? Líbí se ti to? Máš z nich strach?*“

Texty jsme analyzovaly s cílem identifikovat opakující se tematické kategorie a výpovědní vzorce. Analýzou textů byly rozpoznány tři hlavní dimenze vnímání jinakosti, které jsou uvedeny níže:

- **Vzhledová jinakost** – žáci často zmiňovali faktory jako tělesný zápach, zanedbaný vzhled, odlišný styl oblékání nebo odlišnou barvu pleti. Výrazy jako „*smrdí*“, „*nosí špinavé oblečení*“, „*je mi z toho na zvracení*“ ukazují na vysokou citlivost vůči tělesné jinakosti.
- **Chování a projev** – negativně hodnocené byly projevy hlučnosti, arogance, vychloubání nebo neobvyklé chování (například „*pořád se směje*“, „*furt má narážky*“, „*divně se chová*“). Jinakost zde byla spojena s narušením skupinových norem a vnímána jako *trapná*, *únavná* či *rušivá*.
- **Vztahová jinakost** – objevovala se témata falešného přátelství, pomluv, neupřímnosti („*tváří se jako kamarád, ale za zády mluví jinak*“), stejně jako reflektovaná vlastní jinakost a osamění („*jsem jiná a nikdo se se mnou nebaví*“, „*nezapadám*“).

S ohledem na výše uvedené a z vyjádření žáků je patrné, že jinakost je vnímána především negativně, pokud narušuje očekávané normy chování nebo zasahuje do osobního prostoru (např. zápach, křik), tolerantně, pokud není vnímána jako ohrožující (např. odlišné zájmy) a empaticky, zejména u žáků, kteří sami sebe označují za „jiné“ a kteří jinakost spojují se zkušeností s vyloučením nebo nepochopením. Zajímavostí je, že hodnotová nebo názorová jinakost se v textech prakticky neobjevovala. Převládá zaměření na vnější a sociální projevy, které mají bezprostřední dopad na komfort či nepohodu žáka ve školním prostředí.

Výpovědi žáků sloužily jako významný podklad pro konstrukci dotazníku ve druhé fázi výzkumu. Byly z nich odvozeny výrokové položky, které odpovídají žákovskému způsobu vyjadřování a autentickému vnímání situací. Mezi nejčastěji se opakující formulace, jež byly převedeny do dotazníkových otázek, patřily například výroky jako:

- „*Vadí ti, když spolužák zapáchá?*“
- „*Máš potřebu se vyhnout někomu, kdo se chová arogantně?*“
- „*Jak se cítíš, když někdo ve třídě neustále pozoruje ostatní?*“
- „*Považuješ jiný styl oblékání za zvláštní nebo inspirativní?*“

5.2 Druhá část: Analýza jednotlivých forem jinakosti (chování, komunikace, fyzické charakteristiky)

Na základě obsahové analýzy slohových prací žáků a následného kvantitativního šetření bylo možné identifikovat konkrétní podoby jinakosti, které jsou žáky druhého stupně základní školy nejčastěji reflektovány a komentovány. Jinakost není vnímána jako homogenní kategorie, ale jako spektrum odlišností, které se projevují ve třech základních rovinách: v oblasti chování, komunikace a fyzických charakteristik. Tyto formy jinakosti žáci často hodnotí rozdílně – některé jsou vnímány spíše s respektem či neutralitou, jiné vzbuzují nelibost, odmítnutí, nebo dokonce odpor.

Tato podkapitola se zabývá podrobnou analýzou jednotlivých typů jinakosti, jak byly vnímány a hodnoceny v rámci výzkumného souboru. U každé z forem jsou sledovány nejen četnosti negativního vnímání, ale i emocionální doprovod, který s nimi žáci spojují, například pocity trapnosti, znechucení, obav či naopak porozumění a přijetí. Výsledky této části umožňují hlubší porozumění tomu, co konkrétně žáci považují za „jiné“ a proč na určité projevy jinakosti reagují citlivěji než na jiné.

Sekce: Jak moc ti vadí (jak vnímáš) následující chování spolužáků?

Tabulka 1- Jak moc ti vadí následující chování spolužáků?

Pořadí dle neoblíbenosti	Chování	Průměr
1.	Chlubení se, arogance	4.05
2.	Soustavné pozorování	4.0
3.	Falešné kamarádství	4.0
4.	Pocení a zápach spolužáků	3.85
5.	Chování chlapců vůči dívkám a naopak	3.75
6.	Drzé/sebevědomé chování	3.7
7.	Hlasité projevy	3.6
8.	Upozorňování/bonzování	3.55
9.	Vnímání sebe jako odlišného	2.82
10.	Neustálé houpání na židliče	1.85
11.	Odlišné oblečení	1.05

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z tabulky 1 vyplývají indexy neoblíbenosti k danému chování, jež jsou vypočteny na základě průměrných hodnot získaných dat. Na prvních místech žebříčku se umístila chování spojená s osobním ponižováním nebo manipulací. Chlubení se, povyšování a arogance (4,05) bylo vyhodnoceno jako nejvíce obtěžující. Takové chování může být vnímáno jako projev nadřazenosti a narušuje rovnováhu ve třídním kolektivu. Druhé až třetí místo je soustavné pozorování bez komunikace a falešné kamarádství (shodně 4,00) působí na spolužáky velmi nepříjemně – buď jako tiché narušování osobního prostoru, nebo jako neupřímnost, která podryvá důvěru ve vztazích. Pocení a zápach spolužáků (3,85) patří rovněž k chování, které je žáky vnímáno jako velmi nepříjemné, přestože jde o téma fyziologické, a tedy citlivé. Chování chlapců vůči dívkám a naopak (3,75) poukazuje na problematické aspekty genderové komunikace ve školním prostředí, které je třeba citlivě řešit. Ve středu žebříčku jsou uvedené typy chování, které jsou nepříjemné, ale méně závažné než manipulace nebo ponižování, konkrétně se jedná o drzost nebo přehnané

sebevědomí (3,70), hlasité projevy (3,60), a upozorňování/bonzování (3,55). Na posledních třech místech se nachází chování, které je žáky hodnoceno jako nejméně rušivé či obtěžující. Jedná se o vnímání sebe jako odlišného (2,82), neustálé houpání na židličce (1,85) a odlišné oblečení a styl (1,05). To může signalizovat poměrně vysokou míru tolerance vůči individualitě mezi žáky.

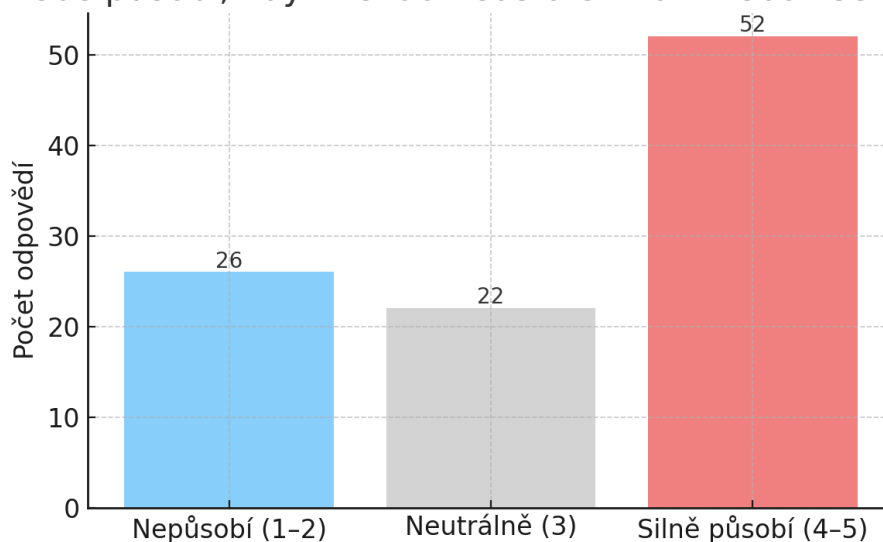
Obecně lze k uvedeným výsledkům říct, že žáci nejvíce odmítají chování, která ohrožují důvěru a mezilidské vztahy, nebo která mohou vést k přímému psychickému diskomfortu. Naopak projevy odlišnosti nebo běžné rušivé zvyky jsou vnímány jako méně významné. Tato zjištění mohou být velmi užitečná pro nastavování preventivních programů, třídnických hodin či sociálních intervencí, které by měly klást důraz zejména na budování zdravé komunikace, důvěry a vzájemného respektu mezi žáky.

5.3 Třetí část: Jak důležité pro tebe je, jak se tvoji spolužáci chovají?

5.3.1 Číslo 1: Když někdo upozorňuje učitele na chyby nebo chování ostatních

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí, když někdo neustále mluví nebo vše komentuje?



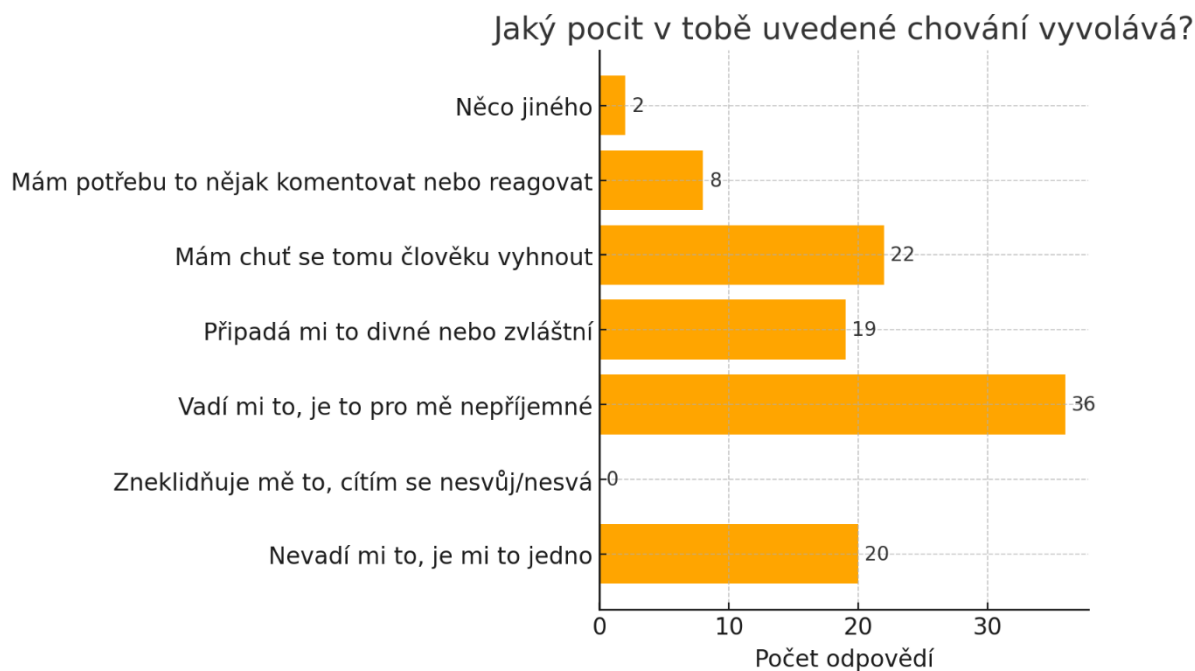
Graf 1- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z výsledků v grafu 1 je patrné, že většina respondentů (52) vnímá neustálé komentování a mluvení jako výrazně působící – tedy že je tento způsob chování ruší nebo výrazně ovlivňuje. Část žáků (22) označila svou reakci jako neutrální, a 26 respondentů uvedlo, že na ně takové chování v podstatě nepůsobí (hodnoty 1–2). Přestože tedy část dětí

zůstává vůči tomuto projevu lhostejná nebo se s ním naučila žít, většina žáků jej vnímá jako rušivý prvek v třídní komunikaci. Může jít o známku přetížení podněty, ztráty koncentrace nebo obtížného přijetí příliš výrazného verbálního chování. Neustálé mluvení a komentování okolí je pro většinu dětí výrazným a rušivým jevem, který ovlivňuje jejich vnímání prostředí.

Podotázka č. 2: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)



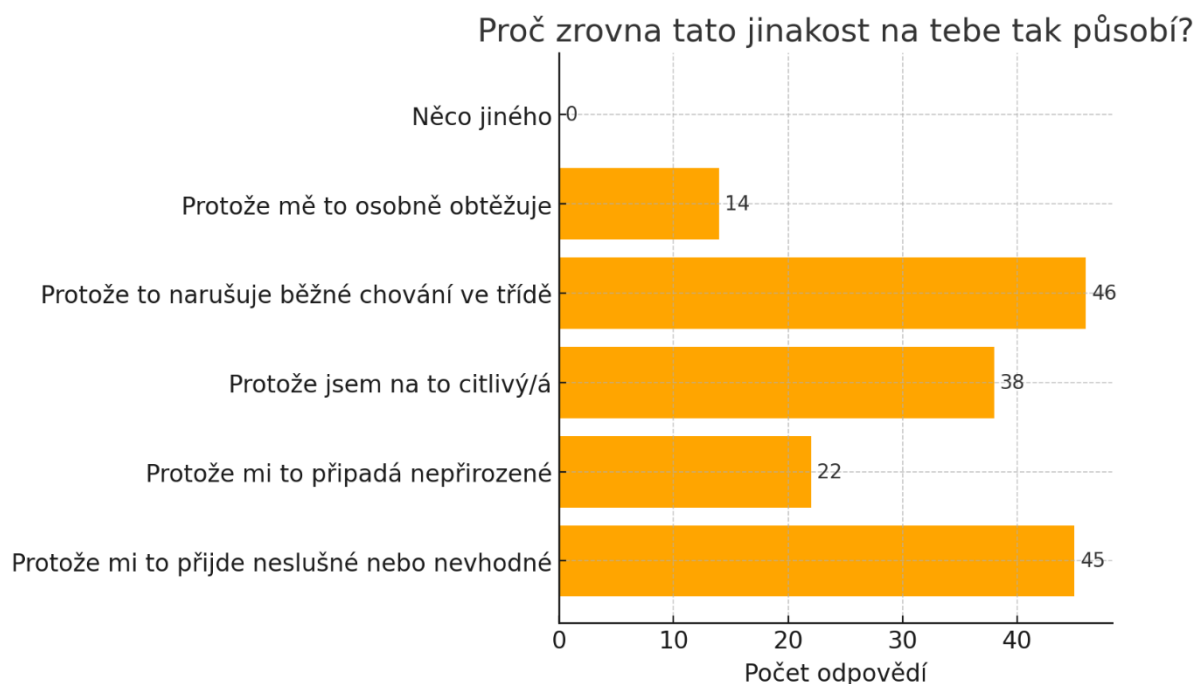
Graf 2- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 2 zachycuje emoční odezvy respondentů na hlučné projevy spolužáků. Nejvíce odpovědí (36) zaznamenala možnost „Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné“, což ukazuje na vysoký podíl žáků, kteří na dané chování reagují negativně a s diskomfortem. Poměrně vysoký počet žáků také uvedl, že mají potřebu se tomu člověku vyhnout (22), případně jim to připadá divné nebo zvláštní (19). Na druhé straně spektra stojí odpověď „Nevadí mi to, je mi to jedno“, kterou zvolilo 20 respondentů. To ukazuje, že část žáků hlučné projevy spolužáků nijak nevyrušují. Pouze 8 respondentů cítilo potřebu reagovat nebo komentovat, a 2 uvedli jiný, specifický důvod. Zcela bez odpovědí zůstala kategorie „Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá“, což může naznačovat, že chování vyvolává spíše přímé podráždění než vnitřní nejistotu.

Celkově lze říct, že hlučné chování spolužáků je pro většinu žáků nepříjemné, ale nikoli natolik, aby vyvolávalo výrazný psychický neklid. Emoce, které toto chování vyvolává, se pohybují od lehkého obtěžování po silnější potřebu distancování.

Podotázka č. 3: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 3- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

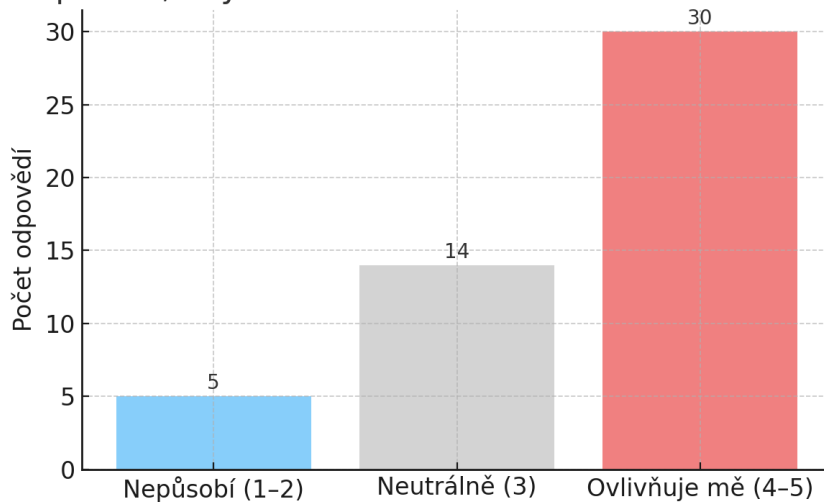
(Zdroj: vlastní zpracování)

Z výsledků z grafu 3 vyplývá, že nejčastějším důvodem, proč hlučné chování spolužáků ovlivňuje ostatní, je narušování běžného třídního chování (46 odpovědí). Těsně za tím následuje vnímání chování jako neslušného či nevhodného (45 odpovědí), což ukazuje na silně zakořeněná očekávání ohledně „správného“ chování v kolektivu. Velký podíl žáků uvedl také osobní citlivost (38 odpovědí), což potvrzuje, že reakce na jinakost jsou často formovány individuálními vlastnostmi a vnímáním. Přibližně pětina respondentů považuje hlučné projevy za nepřírozené (22), a 14 žáků vyjádřilo, že je toto chování přímo obtěžuje. Odpověď „Něco jiného“ nezaznamenala žádné volby, což ukazuje, že nabídnuté důvody dostatečně pokryly hlavní motivace. Celkově graf ukazuje, že vnímání hlučného chování jako nevhodného a narušujícího vychází jak z individuální citlivosti, tak ze sdílených norem třídního prostředí. Pro práci se třídním kolektivem je tedy vhodné otevřít diskusi o hranicích chování, vnímání jinakosti a pravidlech soužití ve skupině.

5.3.2 Číslo 2: Když někdo ve třídě často křičí nebo se hlasitě směje

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí, když někdo ve třídě často křičí nebo se hlasitě směje?

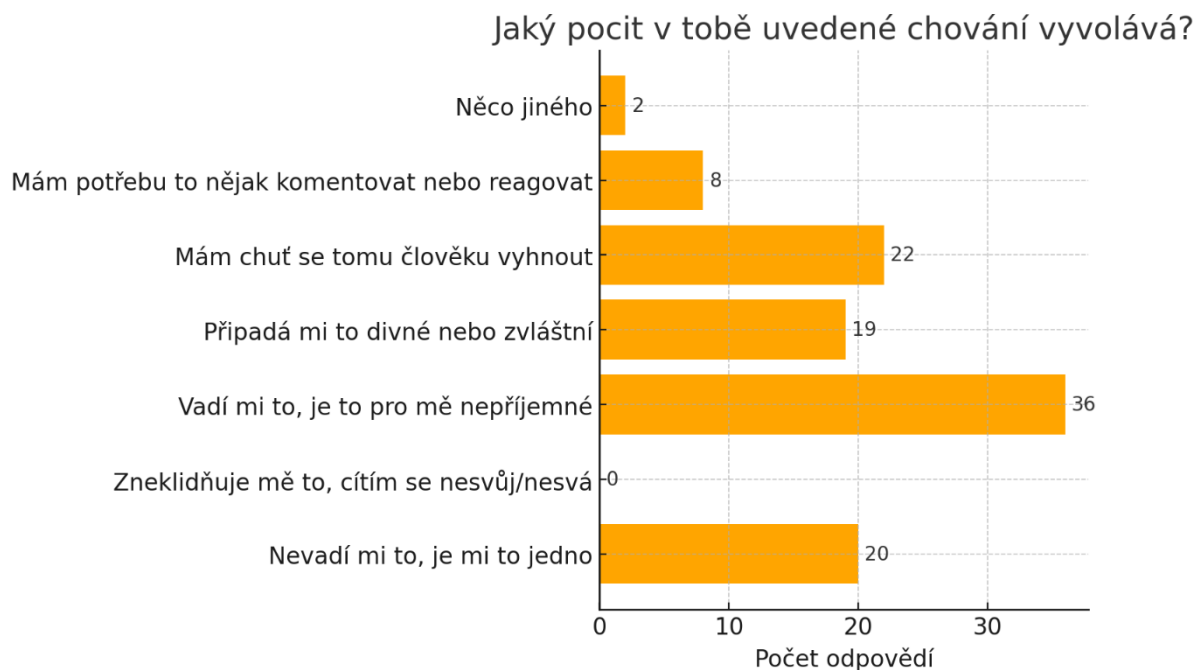


Graf 4- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 4 ukazuje a podle odpovědí žáků vyplývá, že většinu z nich toto chování ovlivňuje (30 žáků), a dalších 14 respondentů zaujímá neutrální postoj – tedy že je toto chování spíše nechává klidnými. Jen 5 dětí uvedlo, že na ně křik a hlasitý smích vůbec nepůsobí. To ukazuje, že intenzivní projevy hlasitosti bývají žáky vnímány jako rušivé nebo vyčerpávající, a to i v případech, kdy nemusí být nutně negativní – například u smíchu. Reakce může souviset s potřebou ticha, vnitřního klidu nebo strukturace prostředí. Většina dětí reaguje na hlasité chování ve třídě citlivě. I když se nejedná o otevřeně konfliktní projev, může být zdrojem stresu nebo nepohody, a proto si vyžaduje vnímavý přístup v rámci nastavování pravidel třídního soužití.

Podotázka č. 2: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)

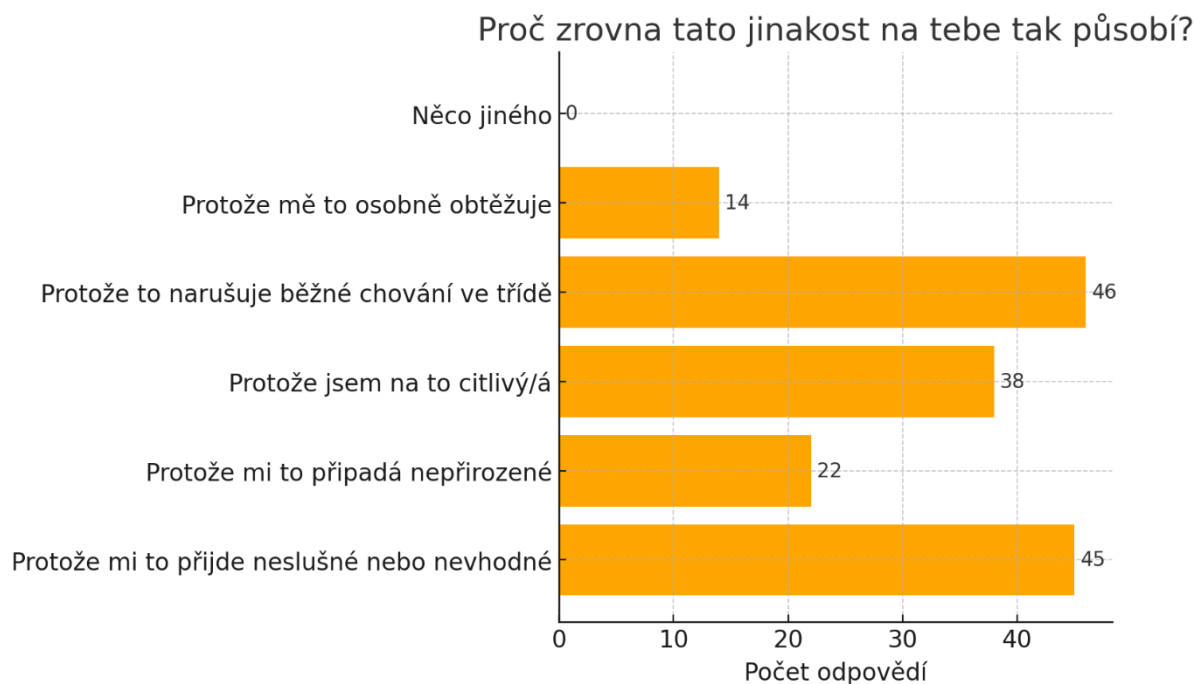


Graf 5- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 5 zachycuje emocionální reakce respondentů na zadané chování s možností více odpovědí. Nejčastější reakcí bylo, že chování je pro respondenty nepříjemné (36 odpovědí), což ukazuje na silný negativní dopad daného projevu. Poměrně významné množství žáků uvedlo, že mají chuť se člověku s tímto chováním vyhnout (22) nebo že jim chování připadá zvláštní (19). Na druhé straně 20 respondentů uvedlo, že jim to nevadí nebo je to pro ně lhostejné, což dokazuje určitou míru tolerance. Jen 8 žáků cítí potřebu situaci komentovat, a pouze 2 zvolili volnou odpověď „něco jiného“. Zajímavé je, že žádný respondent neuvedl, že by se cítil nesvůj nebo zneklidněný, což značí, že chování sice působí rušivě, ale nevzbuzuje úzkostné stavy. Závěrem lze říct, že u většiny žáků vyvolává chování nepříjemné pocity a potřebu distancovat se. Přesto však existuje nemalá skupina, která situaci zvládá bez většího rozrušení. Výsledky naznačují význam osobního nastavení, tolerance a zkušeností s odlišností ve školním kolektivu.

Podotázka č. 3: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 6- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

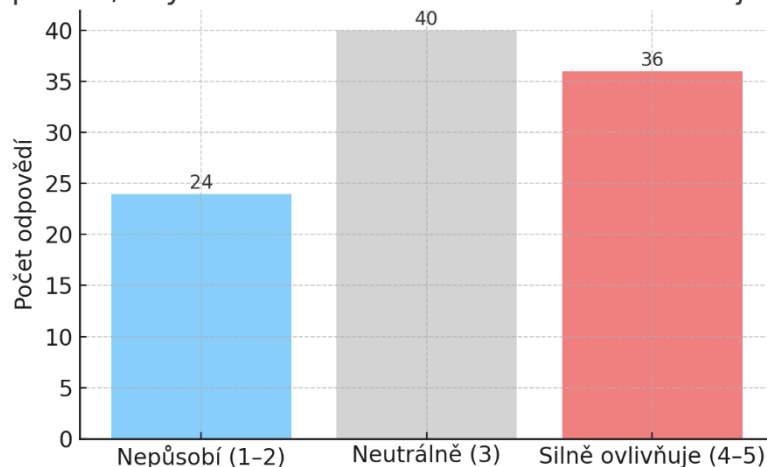
(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 6 znázorňuje důvody, které respondenti uváděli při hodnocení hlučného chování spolužáků. Nejčastěji zaznívaly odpovědi, že toto chování narušuje běžné chování ve třídě (46) a že je neslušné nebo nevhodné (45). To ukazuje na silně zakořeněné normy a očekávání ohledně způsobu chování ve školním prostředí. Vysoký počet odpovědí získala i volba „Protože jsem na to citlivý/á“ (38), což potvrzuje význam individuální senzitivity žáků na rušivé podněty, jako je hluk nebo nečekané emocionální projevy. Dalšími důvody bylo, že chování působí nepřirozeně (22) a že osobně obtěžuje (14 respondentů), což dokresluje, že i když chování vybočuje z norem, ne každý jej automaticky vnímá jako osobní útok nebo přímé ohrožení komfortu. Možnost „něco jiného“ nezaznamenala žádnou odpověď, což naznačuje, že přednastavené důvody dostatečně pokrývaly pocity respondentů. Respondenti nejčastěji vnímají hlučné chování jako rušivé především proto, že porušuje normy třídního soužití nebo je v rozporu s jejich vnitřním pocitem slušnosti. Důležitým faktorem je i osobní citlivost – výchovné přístupy by tedy měly kombinovat práci s pravidly a s osobními hranicemi žáků.

5.3.3 Číslo 3: Když se někdo chová sebevědomě nebo je drzý k učitelům

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí, když se někdo chová sebevědomě nebo je drzý k učitelům?

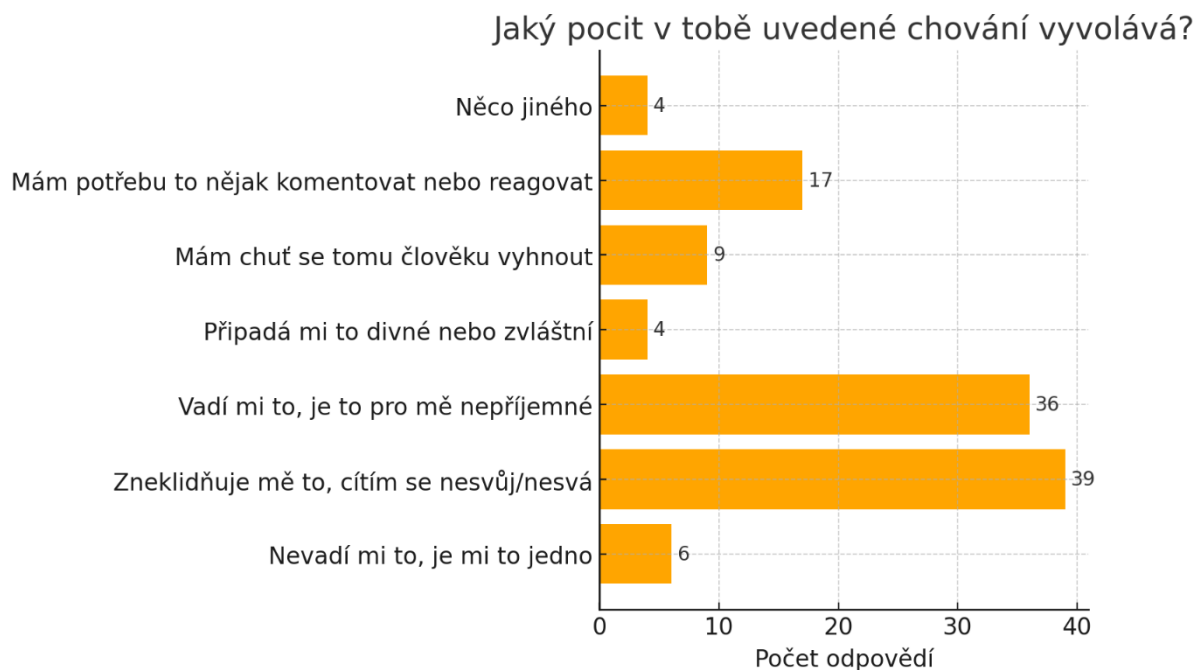


Graf 7- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 7 je nejčastější odpovědí neutrální postoj (40 respondentů), tedy že si žáci tohoto chování všimnou, ale nevnímají ho jako výrazně pozitivní ani negativní. Přesto 36 žáků uvedlo, že na ně takové chování působí silně, a 24 dětí ho označilo za něco, co na ně nepůsobí téměř vůbec. To ukazuje, že chování, které překračuje autoritativní rámec učitele, vyvolává rozporuplné vnímání. Zatímco část žáků zřejmě toleruje nebo vnímá drzost jako běžný jev, jiná ji považuje za rušivou nebo hodnotově problematickou. Sebevědomé až drzé chování vůči učitelům působí na značnou část žáků buď silně, nebo neutrálně, přičemž jen menšina je vůči němu zcela imunní.

Podotázka č. 2: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)

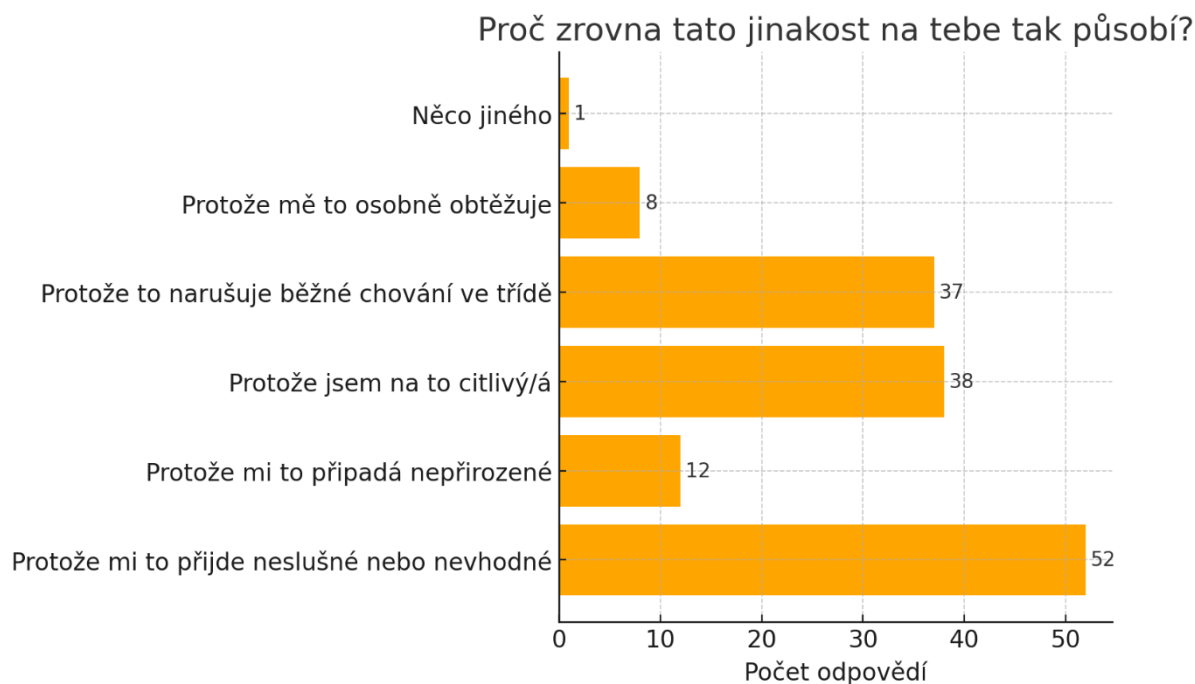


Graf 8- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 8 ukazuje, že nejčastěji respondenti uváděli, že je toto chování zneklidňuje (39) nebo že jim vadí a je pro ně nepříjemné (36). To znamená, že většina žáků vnímá drzost nebo přílišné sebevědomí vůči učitelům jako emočně náročné nebo rušivé. Vysoké zastoupení těchto odpovědí poukazuje na narušení jejich pocitu bezpečí nebo spravedlnosti ve školním prostředí. Dalších 17 respondentů uvedlo, že mají potřebu chování komentovat, a 9 se cítí natolik nepříjemně, že mají chuť se člověku s tímto chováním vyhnout. Jen 6 žáků uvedlo, že jim to nevadí, což potvrzuje, že většina kolektivu toto chování nevnímá neutrálně. Čtyři odpovědi spadají pod „něco jiného“ a další čtyři vnímají chování jako divné nebo zvláštní. U většiny žáků vyvolává drzé nebo vysoce sebevědomé chování vůči učitelům nepříjemné pocity nebo potřebu distancovat se. To poukazuje na silné vnitřní nastavení ohledně respektu k autoritám a preferenci klidného školního prostředí.

Podotázka č. 3: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 9- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

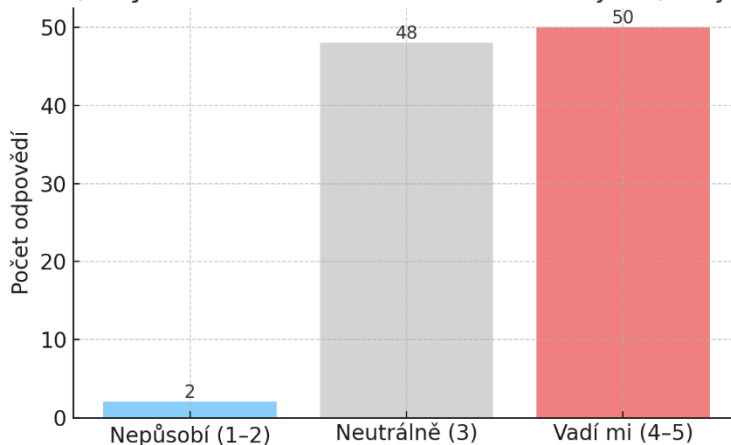
(Zdroj: vlastní zpracování)

Z grafu 9 vyplývá, že v odpovědích jasně dominuje důvod „Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné“, který zvolilo 52 respondentů. To naznačuje, že žáci mají silně zakořeněné vnímání společenských pravidel a očekávaného chování vůči autoritám, jako jsou učitelé. Dále odpovídali, že jsou na takové chování citliví (38) nebo že narušuje běžné třídní chování (37), což potvrzuje, že daná jinakost je vnímána jako ohrožující stabilitu třídního prostředí. Pouze 12 žáků uvedlo, že jim chování připadá nepřírozené, a 8 jej vnímá jako osobně obtěžující. Možnost „něco jiného“ zvolil pouze 1 respondent, což ukazuje, že předdefinované odpovědi dobře vystihly hlavní důvody. Drzé nebo příliš sebevědomé chování vůči učitelům vnímají žáci především jako porušení slušnosti a norem, nikoliv jako osobní útok. Důraz kladou na společenské hranice a stabilitu kolektivu, méně pak na individualizované hodnocení situace.

5.3.4 Číslo 4: Když se někdo chlubí nebo dává najevo, že je lepší než ostatní

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí, když se někdo chlubí nebo dává najevo, že je lepší než ostatní?

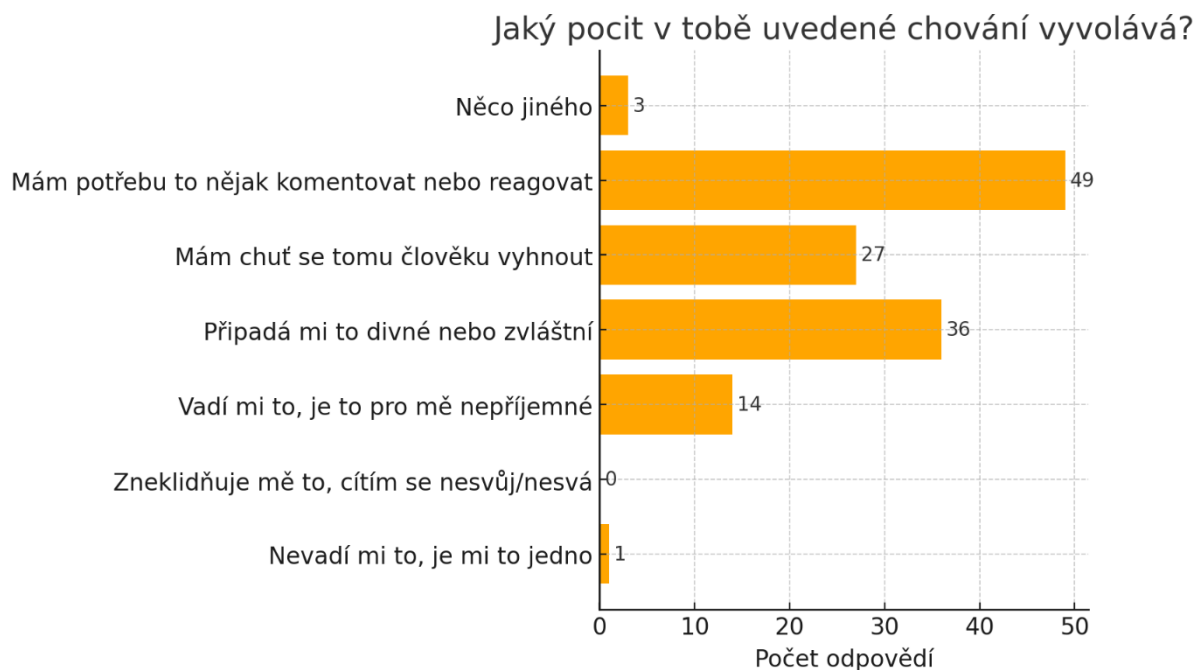


Graf 10- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 10 nejvíce respondentů (50) uvedlo, že jim toto chování vadí (odpovědi 4–5), zatímco 48 žáků ho vnímá neutrálně. Pouze 2 respondenti označili, že na ně podobné chování vůbec nepůsobí. Tato data ukazují, že sebestředné nebo vychloubačné chování vyvolává převážně negativní emoce, i když část dětí ho vnímá jen jako nezajímavý nebo normální jev. Chlubení může být v kolektivu vnímáno jako překročení nepsaných pravidel rovnosti a skromnosti, což u části žáků vede ke ztrátě sympatií vůči dané osobě. Vychloubání je chováním, které většině žáků vadí nebo ho vnímají jako nepříjemné. V třídním prostředí, kde je důležitá sounáležitost a rovnost, může být zdůrazňování vlastní nadřazenosti vnímáno jako rozbíjející prvek sociální soudržnosti.

Podotázka č. 2: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)

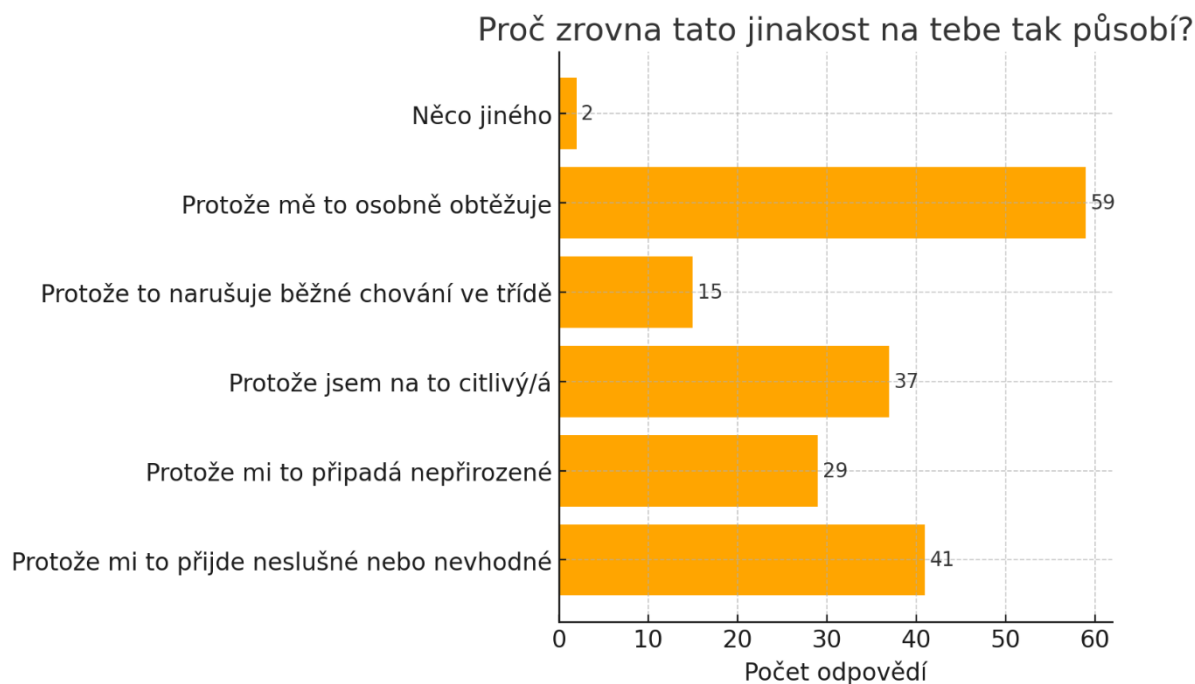


Graf 11- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Nejčastější odpovědí v grafu 11 bylo, že žáci mají při kontaktu s vychloubáním nebo chováním „já jsem lepší“ potřebu toto chování komentovat či na něj reagovat – tuto možnost označilo 49 respondentů. Další časté odpovědi byly, že jim to připadá zvláštní (36) nebo že mají chuť se tomu člověku vyhnout (27). To ukazuje, že přestože se předchozí graf tvářil relativně pozitivně, žáci na takové chování citlivě reagují a často jej reflektují. Pocit vyloženého diskomfortu („Vadí mi to“) zaznamenalo 14 žáků, zatímco nikdo neoznačil, že by se cítil zneklidněný nebo nesvůj. Jen 1 respondent uvedl, že mu to nevadí, a 3 zvolili možnost „něco jiného“, což značí jistou míru odlišného vnímání nebo osobní výklad situace. Ačkoliv vychloubání a zvýrazňování vlastní výjimečnosti není považováno za rušivé ve smyslu přímého dopadu, většina žáků na něj reaguje – komentářem, zvláštností nebo potřebou se distancovat. Takové chování tedy vyvolává reakci, i když ne nutně negativní v emočním smyslu.

Podotázka č. 3: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 12- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

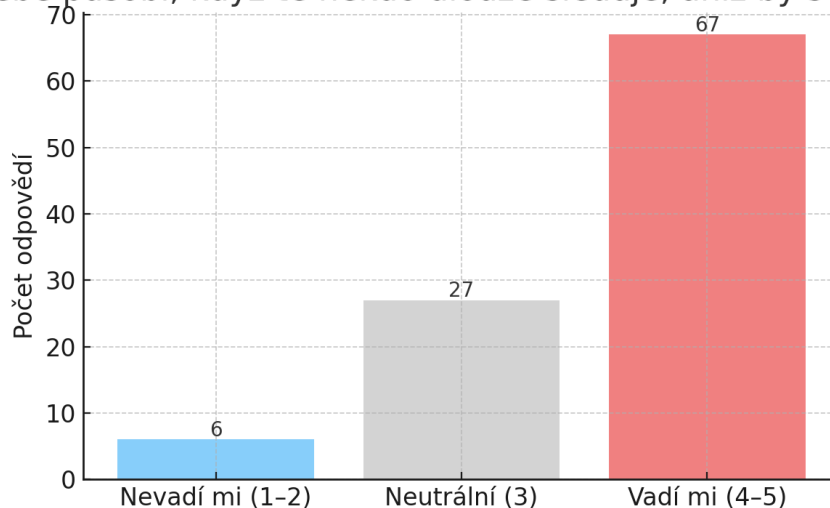
(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 12 ukazuje, že nejčastěji respondenti označili odpověď „Protože mě to osobně obtěžuje“ (59), což ukazuje na silnou individuální reakci na vychloubání nebo nadřazenost. Zatímco v předchozích otázkách dominovaly důvody související s narušením norem, zde je zřetelné, že chování zasahuje přímý osobní komfort žáků. Další časté důvody byly „Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné“ (41) a „Protože jsem na to citlivý/á“ (37), což dokresluje, že kromě osobního diskomfortu hraje roli i vnitřní hodnotové nastavení a citlivost vůči sociálnímu srovnávání. Odpovědi jako „Připadá mi to nepřírozené“ (29) a „Narušuje běžné chování ve třídě“ (15) ukazují menší, ale stále významnou skupinu, která situaci vnímá v kontextu třídní dynamiky. Odpověď „něco jiného“ zvolili 2 žáci, což naznačuje mírně širší spektrum individuálního vnímání. Vychloubání a dávání najevo nadřazenosti je u žáků vnímáno primárně jako osobně rušivé, méně jako problém kolektivu. Tato reakce může být spojena s vnímáním spravedlnosti, rovnosti a citlivostí na sebezprezentaci vrstevníků.

5.3.5 Číslo 5: Když mě někdo dlouze sleduje, aniž by se mnou mluvil

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí, když tě někdo dlouze sleduje, aniž by s tebou mluvil?

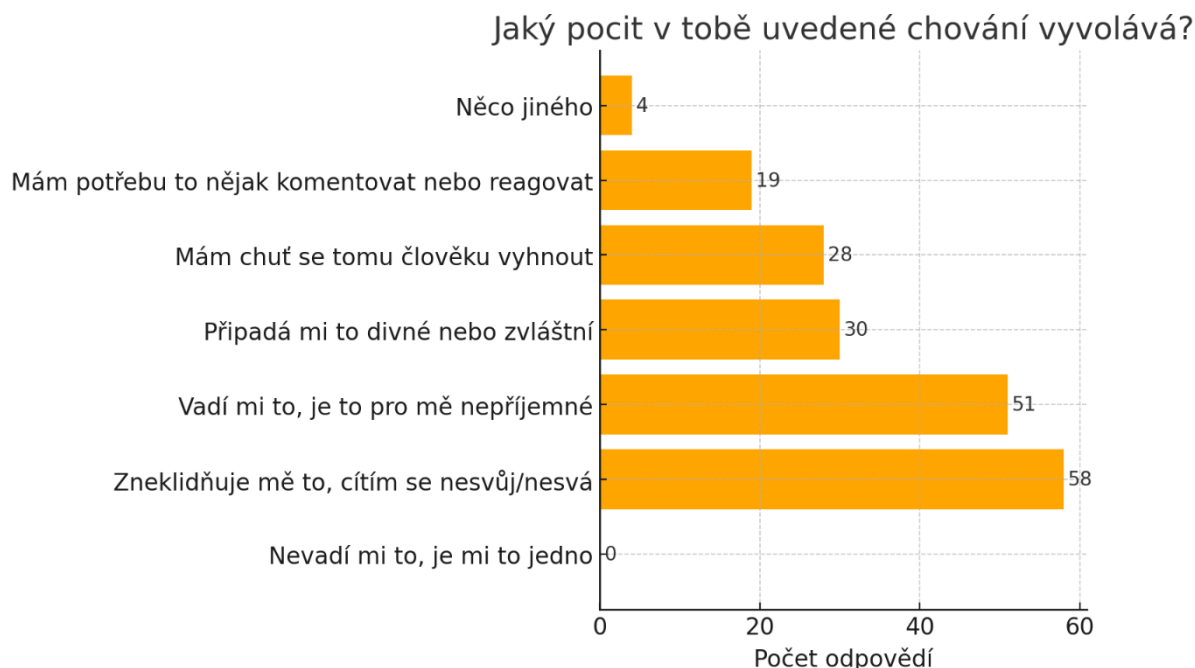


Graf 13- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 13 většina respondentů (67 žáků) uvedla, že jim toto chování vadí. Celkem 27 žáků ho vnímá neutrálně, zatímco pouze 6 žáků odpovědělo, že jim nevadí (hodnoty 1–2). Tato data jasně ukazují, že dlouhé mlčenlivé pozorování druhé osoby je ve školním kolektivu vnímáno jako nepříjemné, narušující nebo dokonce zneklidňující. Je pravděpodobné, že v tomto případě děti reagují na zásah do osobní zóny, nepřímý sociální tlak nebo na pocity ohrožení. Sledování bez kontaktu je považováno za nepříjemné chování, které může vyvolávat stres, nejistotu nebo nepohodlí.

Podotázka č. 2: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)

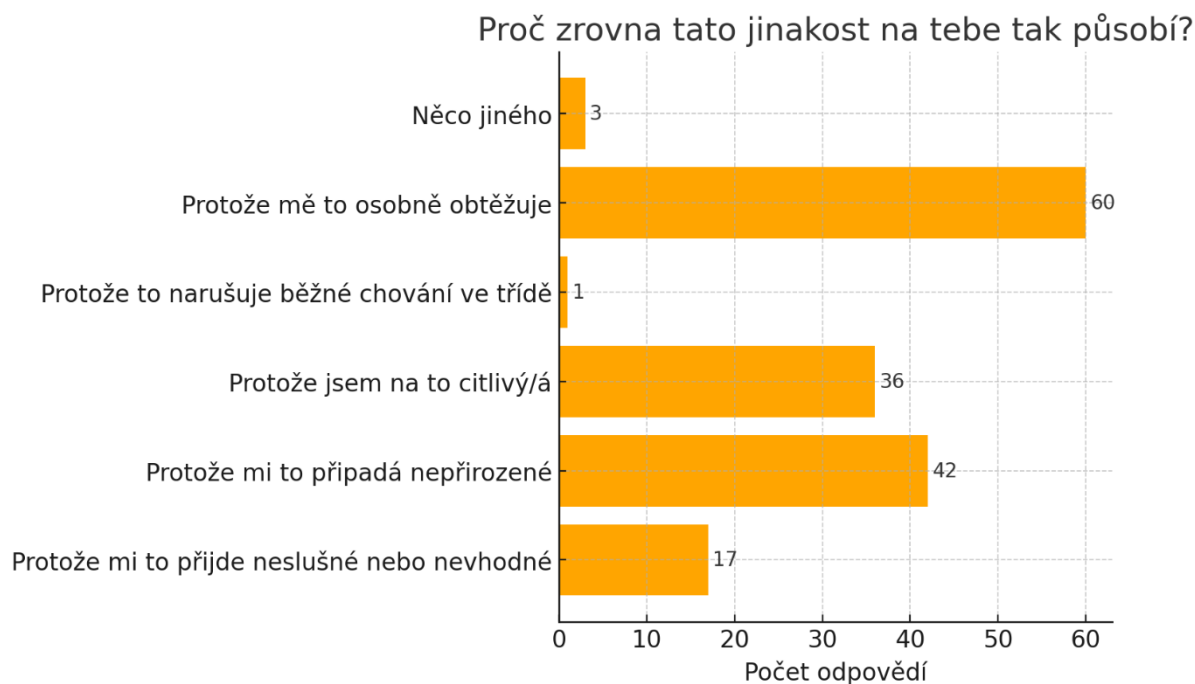


Graf 14- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Nejčastější odpovědí v grafu 14 bylo, že sledování bez komunikace žákům zneklidňuje (58 odpovědí). Další silnou reakcí bylo, že je to pro ně nepříjemné (51). To ukazuje, že toto chování intenzivně zasahuje emocionální komfort žáků, přičemž více než polovina z nich jej spojuje s neklidem a osobním diskomfortem. Dále 30 respondentů označilo, že jim to připadá divné nebo zvláštní, 28 respondentů by se raději osobě vyhnulo a 19 cítilo potřebu chování komentovat nebo reagovat. Jen 4 zvolili možnost „něco jiného“ a nikdo neoznačil, že by mu to nevadilo, což je významné – u všech ostatních otázek se alespoň nějaký počet neutrálních postojů vyskytl. Dlouhodobé mlčenlivé sledování druhou osobou vyvolává u většiny žáků silnou emoční nepohodu – zneklidnění, úzkost a potřebu distancování. Tento výsledek podtrhuje, jak důležitý je pocit bezpečí, předvídatelnosti a transparentnosti ve školním prostředí.

Podotázka č. 3: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 15- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

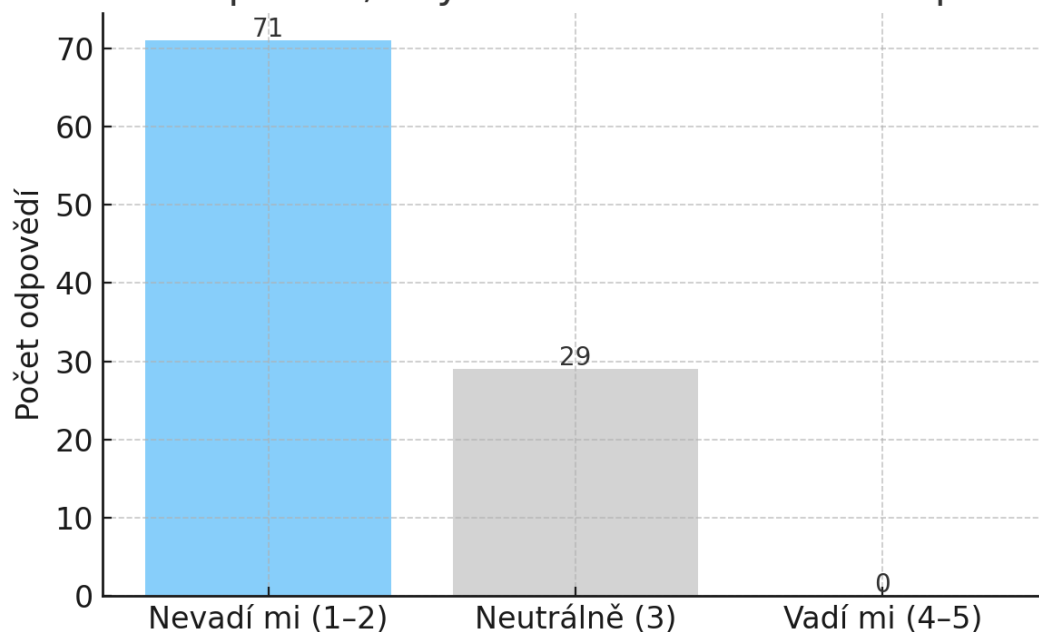
(Zdroj: vlastní zpracování)

V grafu 15 nejčastěji respondenti uváděli, že je chování ovlivňuje proto, že je osobně obtěžuje (60 odpovědí). Tento výsledek potvrzuje, že být někým dlouze a mlčky sledován je silně vnímáno jako zásah do osobní zóny, narušení soukromí a psychického komfortu. Dále 42 žáků uvedlo, že takové chování považují za nepřírozené a 36 respondentů uvedlo, že jsou na něj citliví – to naznačuje, že kromě přímé nelibosti zde hraje roli i subjektivní vnímání a emoční naladění. Jen 17 respondentů považovalo chování za neslušné nebo nevhodné, což je ve srovnání s jinými otázkami poměrně málo. Zcela zanedbatelný byl důvod, že chování narušuje běžné normy třídy (1 odpověď), což naznačuje, že jde primárně o individuální reakci, nikoli kolektivní vnímání. Dlouhé sledování bez komunikace je silně nepříjemné zejména z osobních a emocionálních důvodů, ne kvůli porušení pravidel chování. Žáci jej vnímají jako nepřírozené, vtíravé a zasahující do jejich komfortní zóny.

5.3.6 Číslo 6: Když někdo stále sedí na židli a houpe se

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí, když se někdo ve třídě houpe na židli?

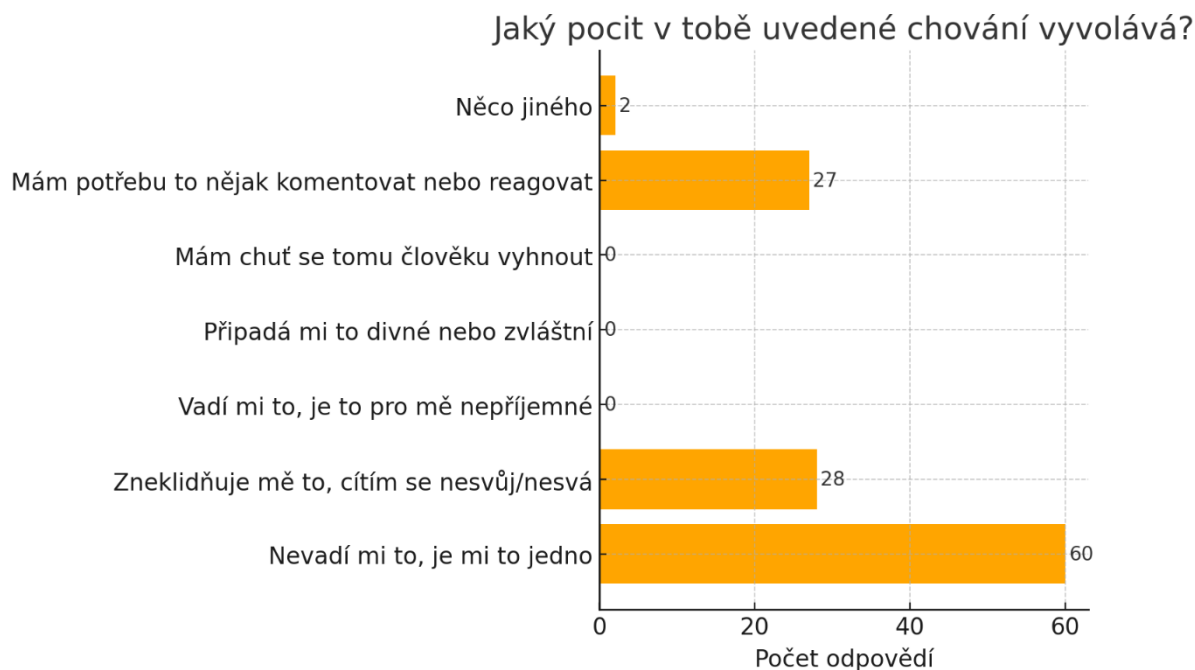


Graf 16- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výsledky v grafu 16 ukazují, že většina žáků (71) uvedla, že jim houpání na židli nevadí (odpovědi 1–2), dalších 29 žáků odpovědělo neutrálně a nikdo nezvolil, že by mu toto chování vadilo (odpovědi 4–5). Z toho vyplývá, že tento projev je pro žáky převážně nezávažný a nezpůsobuje výrazný diskomfort. V porovnání s jinými typy chování (např. hlasité projevy nebo pozorování bez kontaktu) je houpání vnímáno spíše jako běžný a akceptovaný zvyk, případně neškodný neklid. Houpání na židli je pro většinu dětí neutrální nebo zcela přijatelné. Může být vnímáno jako forma odreagování nebo neškodného zvyku, který nenarušuje okolí, pokud nepřekročí určité hranice bezpečnosti. Reakce ukazují na toleranci k drobným odchylkám v chování.

Podotázka č. 2: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)

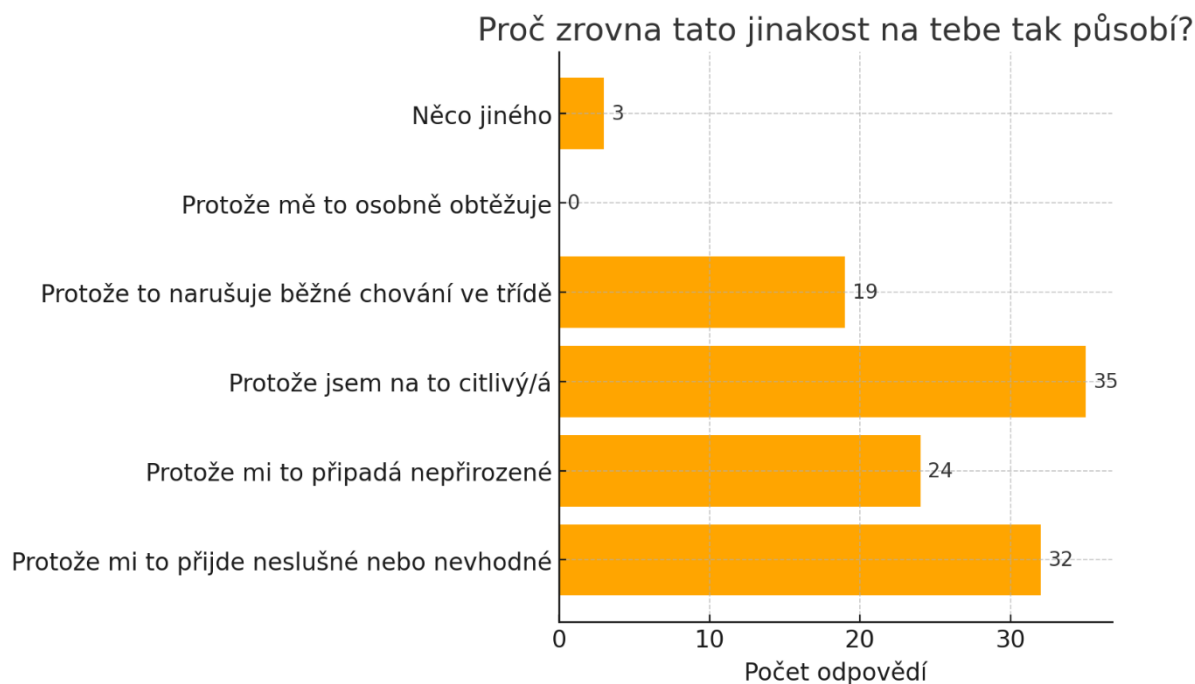


Graf 17- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 17 většina respondentů (60) uvedla, že jim houpání na židli nevadí a je jim to jedno. Tento výsledek kontrastuje s předchozím grafem, kde bylo chování označeno většinou jako negativně působící – což napovídá, že jejich reakce není emočně silná, ale spíše věcná (např. z hlediska bezpečnosti nebo pravidel). Další významná skupina (28) uvedla, že je toto chování zneklidňuje a 27 žáků mělo potřebu jej komentovat či reagovat. Emoce jako „nepříjemné“, „divné“, nebo potřeba se vyhnout osobě se v odpovědích neobjevily vůbec, což potvrzuje, že chování není vnímáno jako osobní ohrožení. Houpání na židli je vnímáno spíše jako neutrální nebo otravný zlozvyk, nikoliv jako citově zatěžující projev jinakosti. I když některé děti vyjadřují potřebu reagovat, většina zůstává lhostejná.

Podotázka č. 3: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 18- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

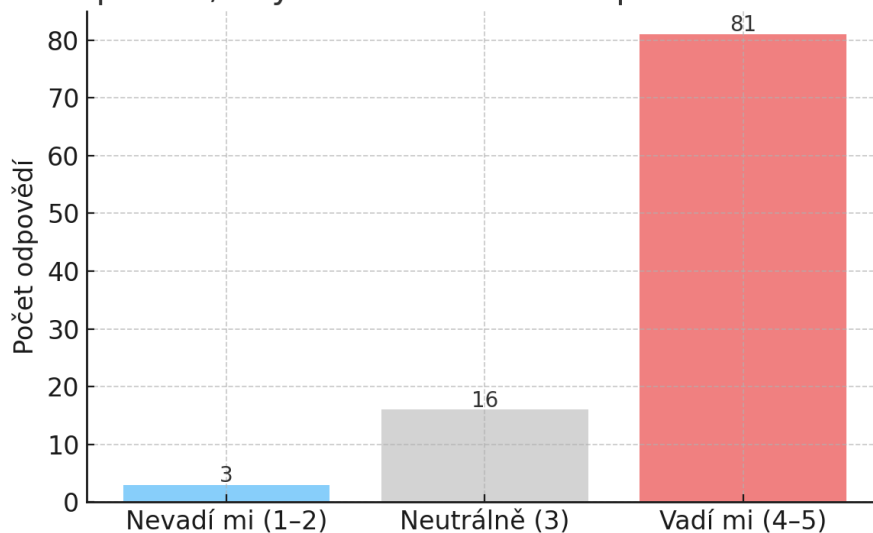
(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 18 většina respondentů uvedla, že na ně houpání na židli působí především proto, že jsou na tento typ chování citliví. Celkem 35 žáků se tak vyjádřilo s tím, že pro ně může být podobné chování rušivé nebo jinak zneklidňující, aniž by bylo nutně spojeno s přímým ohrožením či obtěžováním. Druhým nejčastějším důvodem bylo, že chování považují za neslušné nebo nevhodné (32 odpovědí), což ukazuje na vnitřní nastavení žáků vůči normám a očekávanému způsobu chování ve třídě. Třetina žáků (24) uvedla, že jim houpání připadá nepřírozené – tedy vybočující z běžného chování, které je ve školním prostředí obvyklé. Poměrně menší skupina respondentů (19) považuje chování za narušující běžný chod třídy, což znamená, že na rozdíl od jiných typů jinakosti (např. drzosti nebo hlučnosti) není houpání vnímáno jako zásadní zásah do kolektivních norem. Zcela překvapivě nikdo neuvedl, že by ho toto chování osobně obtěžovalo, což může naznačovat, že nejde o chování, které by vyvolávalo konflikty nebo přímé napětí mezi žáky. Tři respondenti využili možnosti „něco jiného“, čímž vyjádřili své specifické, v předdefinovaných variantách nezachycené důvody. Celkově lze říct, že houpání na židli žáci vnímají spíše jako esteticky či formálně rušivé chování, které vybočuje z normy, nikoliv jako něco, co by je bezprostředně obtěžovalo nebo zasahovalo do jejich osobní zóny. Přístup žáků k této formě jinakosti je tedy mírnější a více reflektivní než u předchozích typů chování.

5.3.7 Číslo 7: Když někdo ve třídě zapáchá nebo se hodně potí

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí, když někdo ve třídě zapáchá nebo se hodně potí?

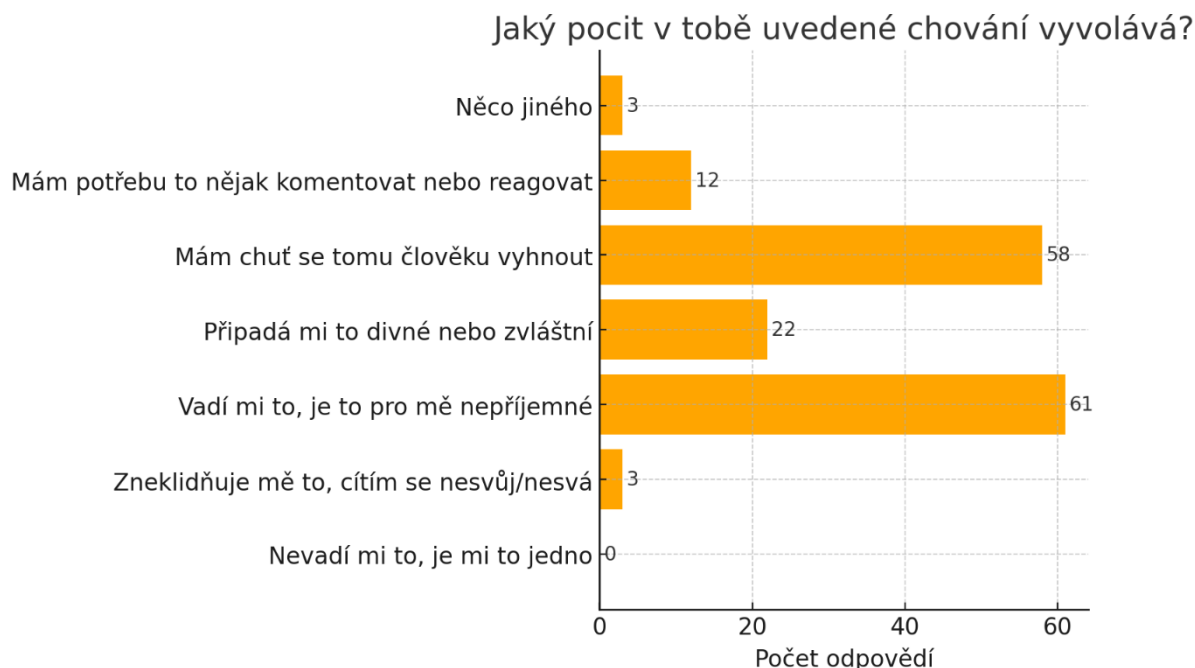


Graf 19- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Tato otázka vyvolala jednu z nejsilnějších reakcí v celém dotazníku. Z grafu 19 vyplývá, že celkem 81 respondentů uvedlo, že jim toto chování vadí (odpovědi 4–5). Dalších 16 žáků jej vnímá neutrálně, zatímco pouze 3 žáci odpověděli, že jim to nevadí. Z těchto dat je zřejmé, že tělesný zápach a pocení jsou pro žáky výrazně nepříjemné projevy jinakosti, které působí negativně na jejich vnímání spolužáků. Jde o fyzicky citelný a nevyhnutelný jev, na který většina dětí reaguje silným odmítnutím, ať už vědomě, nebo intuitivně. Zápach a pocení jsou vnímány jako silně rušivé projevy, které mohou vést k vyčlenění nebo odmítání spolužáka. Výsledky upozorňují na potřebu citlivé osvěty o hygieně, ale zároveň i na rozvoj empatie a pochopení, protože tyto projevy mohou být mimo kontrolu daného jedince.

Podotázka č. 2: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)

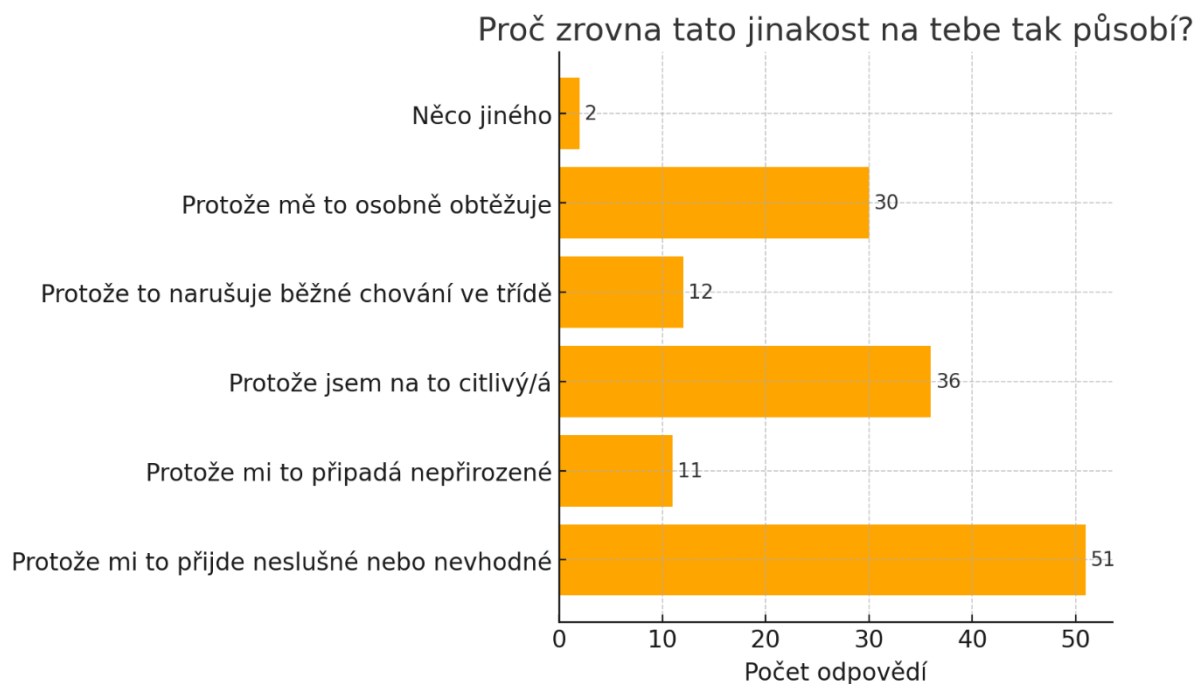


Graf 20- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z grafu 20 vyplývá, že zcela dominantní emocí vyvolanou tělesným zápachem nebo silným pocením je nepříjemnost – tuto odpověď zvolilo 61 respondentů. Následně 58 žáků uvedlo, že mají chuť se člověku s tímto projevem vyhnout, což potvrzuje silný distanční impuls. Významné je také zastoupení odpovědi, že chování působí divně nebo zvláštně (22 odpovědí). Naopak pouze 3 žáci uvedli, že je chování zneklidňuje nebo znejišťuje, a stejně tolik zvolilo možnost „něco jiného“. Žádný respondent neoznačil, že by mu to bylo jedno, což potvrzuje, že tento druh jinakosti zanechává u všech respondentů nějakou formu vnitřní reakce – ať už mírnou či výraznou. Zhruba jeden z deseti žáků (12) cítí potřebu situaci komentovat nebo reagovat, což může naznačovat, že někteří reagují obranně nebo se snaží chování socializovat přes verbální reakce. Tělesné projevy jinakosti, jako je zápach nebo pot, jsou pro žáky jednoznačně nepříjemné a vyvolávají přímou potřebu se distancovat. Vzhledem k absolutní absenci neutrálních postojů se jedná o jeden z nejsilněji emočně vnímaných jevů napříč dotazníkem.

Podotázka č. 3: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 21- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

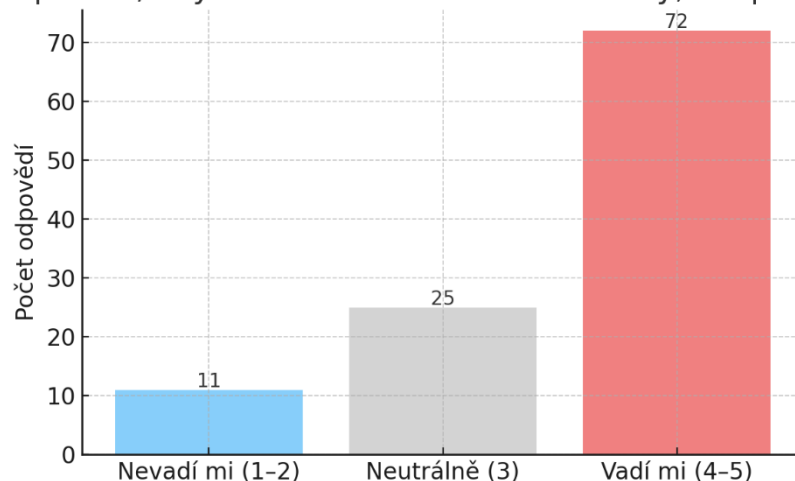
(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 21 nejčastěji respondenti uváděli, že je tělesný zápach či silné pocení spolužáka ovlivňuje proto, že jim to přijde neslušné nebo nevhodné – tento důvod označilo 51 respondentů. Tento výsledek ukazuje, že žáci vnímají tělesné projevy spíše v eticko-sociálním rámci slušnosti, nikoliv jako nevyhnutelnou součást fyzického stavu. Na druhém místě je důvod „protože jsem na to citlivý/á“ (36), což potvrzuje, že vnímání zápachu je do značné míry subjektivní a souvisí s osobními senzory, hygienickými návyky nebo kulturním nastavením. Třetí častý důvod byl, že to respondenty osobně obtěžuje (30) – tedy že mají přímý negativní prožitek, který nelze snadno přehlédnout. Dalšími méně zastoupenými důvody byly odpovědi, že takové chování narušuje běžné dění ve třídě (12) nebo že působí nepřírozeně (11). Tyto důvody však nemají tak silné zastoupení, což naznačuje, že tělesný zápach není primárně vnímán jako problém pravidel nebo přirozenosti, ale jako nepříjemný a nepatřičný sociální signál. Dva respondenti zvolili možnost „něco jiného“. Tato forma jinakosti je silně stigmatizována z hlediska společenské slušnosti a zároveň individuálně obtěžující. Výsledky naznačují, že se jedná o jedno z nejsilněji negativně vnímaných chování, které může vést ke společenskému vyloučení nebo odmítání.

5.3.8 Číslo 8: Když se někdo chová kamarádsky, ale pomlouvá ostatní za zády

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí, když se někdo chová kamarádsky, ale pomlouvá ostatní?

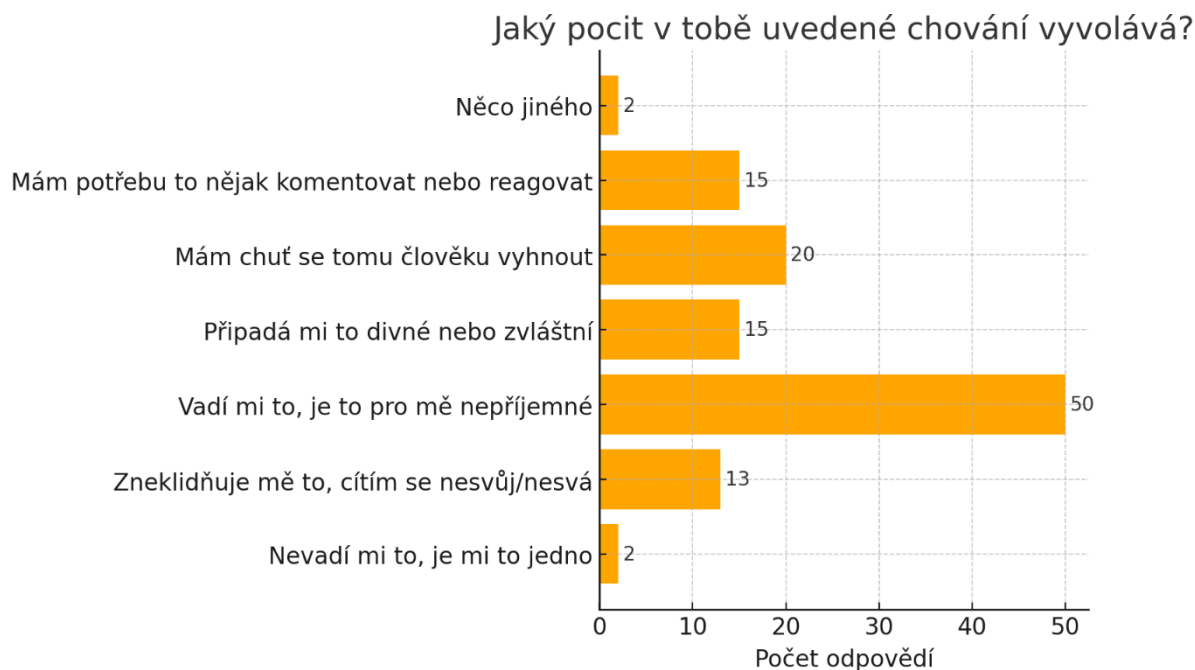


Graf 22- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 22 celkem 72 respondentů uvedlo, že jim toto chování vadí, zatímco 25 žáků zaujalo neutrální postoj. Jen 11 dětí odpovědělo, že jim tento typ chování nevadí. Z odpovědí je zřejmé, že falešné chování a přetvářka jsou silně negativně vnímány. Pomlouvání za zády, obzvláště v kombinaci s předstíranou přátelstvem, zásadně narušuje důvěru a vztahové klima ve třídě. Mnoho dětí tento rozpor mezi slovy a činy citlivě vnímá a odmítá. Falešná přátelstvenost kombinovaná s pomlouváním vyvolává u většiny žáků nepříjemné emoce a nedůvěru. Jde o chování, které je často vnímáno jako nečestné, zraňující a ohrožující vztahy.

Podotázka č. 2: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)



Graf 23- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 23 polovina respondentů (50) uvedla, že chování, kdy se někdo tváří kamarádsky, ale pomlouvá ostatní za zády, je pro ně nepříjemné. Tento výsledek potvrzuje, že přetvářka a faleš patří mezi projevy, které ve školním kolektivu vyvolávají silný odpor. Další skupina žáků deklarovala, že mají chuť se této osobě vyhnout (20), případně že jim chování připadá divné (15) nebo mají potřebu reagovat či komentovat (15). Tyto reakce svědčí o tom, že žáci se snaží od chování buď distancovat, nebo ho pojmenovat a vyrovnat se s ním verbálně. 13 respondentů uvedlo, že je chování zneklidňuje, což odráží narušení pocitu důvěry ve vztazích. Pouze 2 žáci uvedli, že jim chování nevadí a stejně tak 2 označili „něco jiného“, což dokresluje velmi nízkou míru tolerance k tomuto typu jinakosti. Falešná přátelskost kombinovaná s pomlouváním vzbuzuje mezi žáky především nepříjemné pocity, potřebu se distancovat nebo reagovat.

Podotázka č. 3: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 24- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

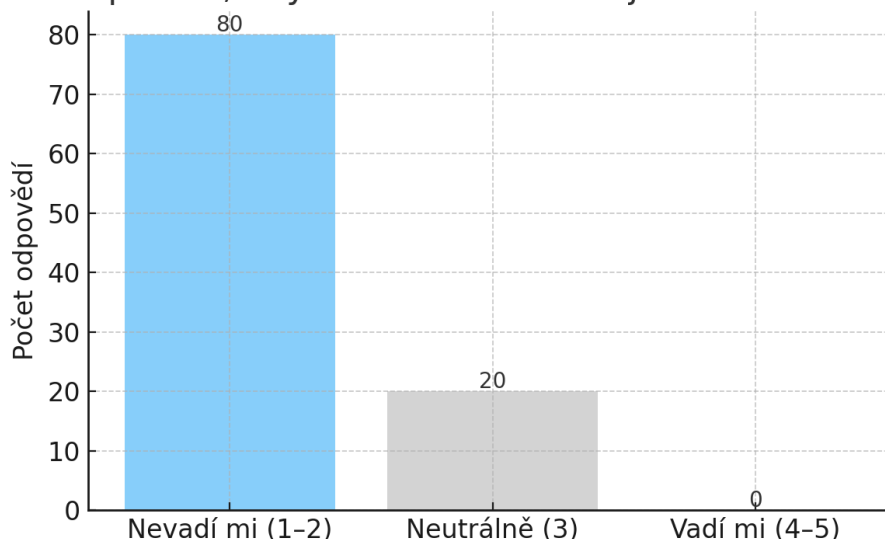
(Zdroj: vlastní zpracování)

Z grafu 24 vyplývá, že nejčastějším důvodem, proč na žáky negativně působí situace, kdy se někdo chová kamarádsky, ale pomlouvá ostatní, je skutečnost, že jsou na takové chování citliví – tento důvod uvedlo 42 respondentů. Těsně za ním následuje odpověď „protože mě to osobně obtěžuje“ (40), což ukazuje na přímý vnitřní nesouhlas a osobní negativní zkušenost s tímto typem přetvářky. Třetím nejčastějším důvodem je, že chování působí nepřírozeně (33) – žáci vnímají rozpor mezi slovy a činy jako faleš, která odporuje běžnému očekávání férového chování. Naopak pouze 20 žáků odpovědělo, že to považují za neslušné nebo nevhodné, a 13 uvedlo, že chování narušuje běžné normy ve třídě. To potvrzuje, že žáci řeší primárně autenticitu, důvěru a vztahovou čistotu, nikoli jen formální pravidla nebo kolektivní normy. Možnost „něco jiného“ zvolilo 6 žáků, což může naznačovat, že někteří si tuto situaci spojují s vlastními zkušenostmi nebo specifickými motivacemi, které neodpovídají standardním kategoriím. Nejvíce žáků na tuto jinakost reaguje kvůli vnitřní citlivosti na neupřímnost a osobnímu diskomfortu. Pomlouvání je vnímáno jako eticky i emočně závadné chování, které podkopává důvěru, narušuje mezilidské vztahy a zasahuje do integrity třídní skupiny.

5.3.9 Číslo 9: Když se někdo obléká jinak než většina ve třídě

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí, když se někdo obléká jinak než většina ve třídě?

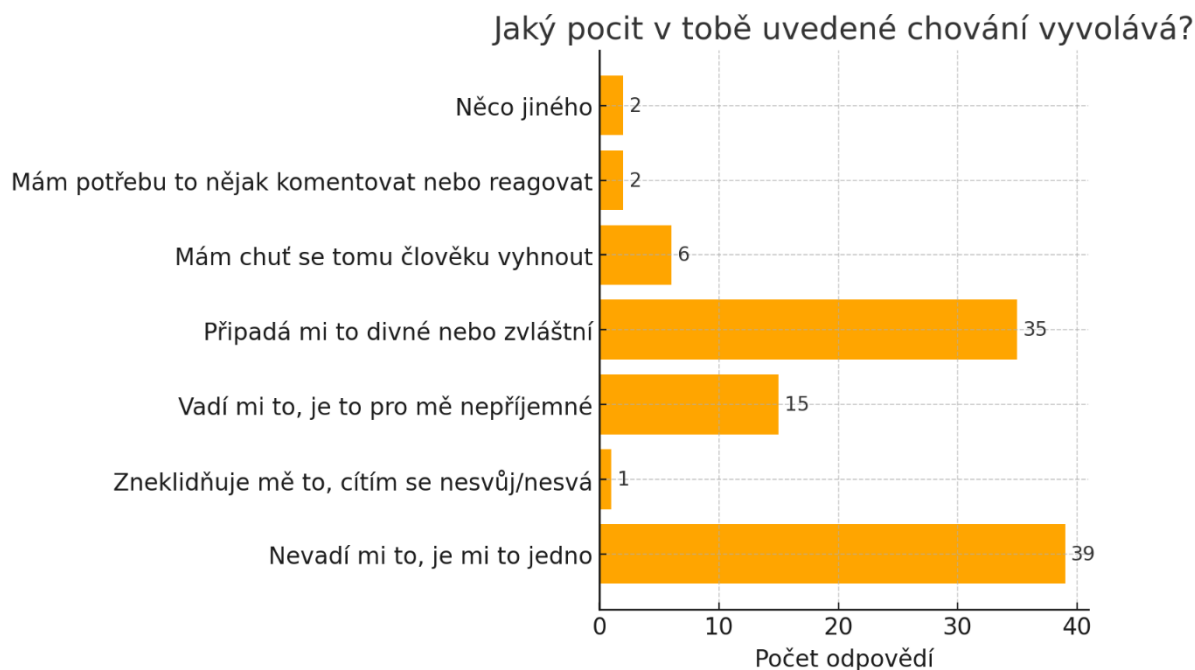


Graf 25- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 25 většina respondentů (80 žáků) uvedla, že jim jiný styl oblékání nevadí. Dalších 20 žáků zaujímá neutrální postoj, a nikdo neodpověděl, že by mu to vysloveně vadilo. To vypovídá o poměrně vysoké míře tolerance vůči vzhledové odlišnosti. Oblečení, i když se liší od většinového stylu, zřejmě není v kolektivu vnímáno jako něco rušivého nebo hodnotícího. Žáci si více než u jiných typů jinakosti zachovávají otevřenost a svobodu v oblasti sebevyjádření. Odlišný styl oblékání je vnímán jako akceptovatelný a většinou nezpůsobuje negativní reakce. Škola nebo třída pravděpodobně poskytuje prostor pro individualitu, a žáci jsou schopni přijmout i ty, kteří se oblékají jinak než většina.

Podotázka č. 2: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)



Graf 26- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 26 nejčastější odpovědí bylo, že žákům odlišný styl oblékání nevadí a je jim to jedno – tuto možnost zvolilo 39 respondentů. Tento výsledek potvrzuje, že pro značnou část dětí není vzhledová jinakost nijak zásadní nebo zneklidňující. Zároveň ale 35 respondentů uvedlo, že jim jiný styl oblékání připadá divný nebo zvláštní, což ukazuje na určitou míru vybočení z norem, které si děti ve třídě nastavují. Pro 15 žáků je takové chování dokonce nepříjemné a 6 by se osobě raději vyhnulo, přičemž drobná část měla potřebu situaci komentovat nebo reagovat (2), případně uvedla jiné důvody (2). Pouze 1 žák uvedl, že ho to zneklidňuje, což značí, že emoce spojené s tímto chováním nejsou příliš silné ani nevyvolávají stres. Jinakost v oblékání je většinou vnímána buď neutrálně, nebo jako zvláštnost, nikoliv jako hrozba. Výrazné negativní reakce jsou spíše výjimečné a nevyvolávají mezi žáky širší napětí – avšak určité podvědomé vnímání jinakosti jako odchylky od normy zůstává.

Podotázka č. 3: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 27- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

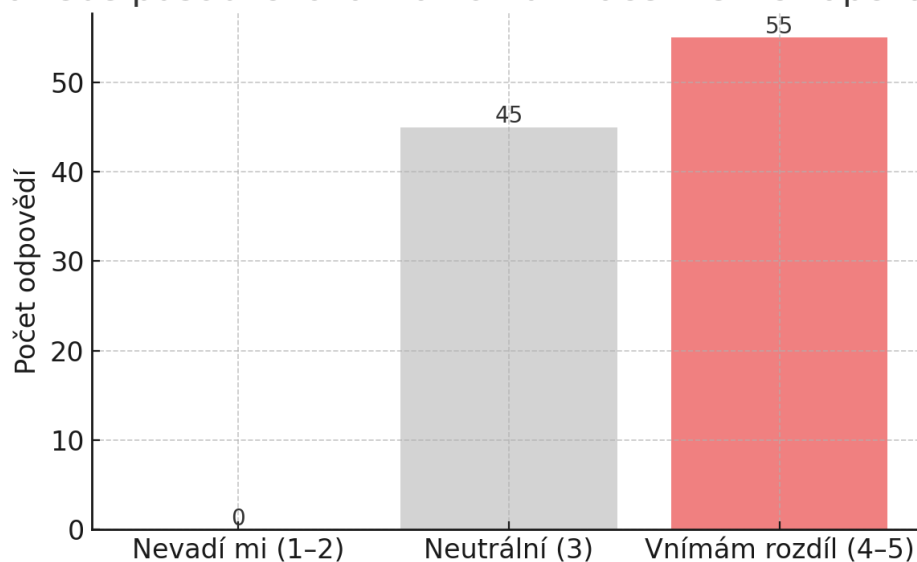
(Zdroj: vlastní zpracování)

Z výsledků u grafu 27 je patrné, že žáci nejčastěji označují jiný styl oblékání jako problém proto, že ho považují za neslušný nebo nevhodný (39 odpovědí). Tento postoj může souviset s tím, že školní prostředí bývá vnímáno jako prostor, kde by měla existovat určitá vizuální norma nebo „slušnost“ v oděvu. Těsně za tím následuje odpověď „protože to narušuje běžné chování ve třídě“ (35). Tato volba může odrážet nepřímý tlak na přizpůsobení se většině nebo potřebu zachovat skupinovou uniformitu, která je pro školní kolektiv typická. 15 žáků uvedlo, že jsou na to citliví, což může být spojeno s vizuálním vnímáním odlišností, hodnotovým nastavením nebo výchovou. Naopak pouze 6 respondentů odpovědělo, že je jinakost v oblékání osobně obtěžuje, a pouze 1 žák ji označil za nepřírozenou, což je výrazně méně než u jiných typů jinakosti. Dva žáci zvolili odpověď „něco jiného“ a jeden z nich do poznámky dopsal: „záleží, jak moc je to oblečení ‘šílené’“. Tento komentář ukazuje, že míra „jinakosti“ hraje významnou roli – drobná odlišnost může být akceptována, zatímco extrémnější projev již vyvolává reakci. Jinakost v oblékání je žáky častěji posuzována podle normativních měřítek slušnosti a očekávání třídního kolektivu, nikoli podle přímého dopadu na jejich osobní pohodu. Vzhledová jinakost je tedy vnímána spíše jako „vybočení“ než jako narušení či útok – a bývá častěji hodnocena z vnější perspektivy než z vnitřního emočního prožitku.

5.3.10 Číslo 10: Chování a komunikace chlapců vůči dívkám, a naopak

Podotázka č.1: Jak na tebe uvedené chování působí?

Jak na tebe působí chování a komunikace mezi chlapci a dívkami?

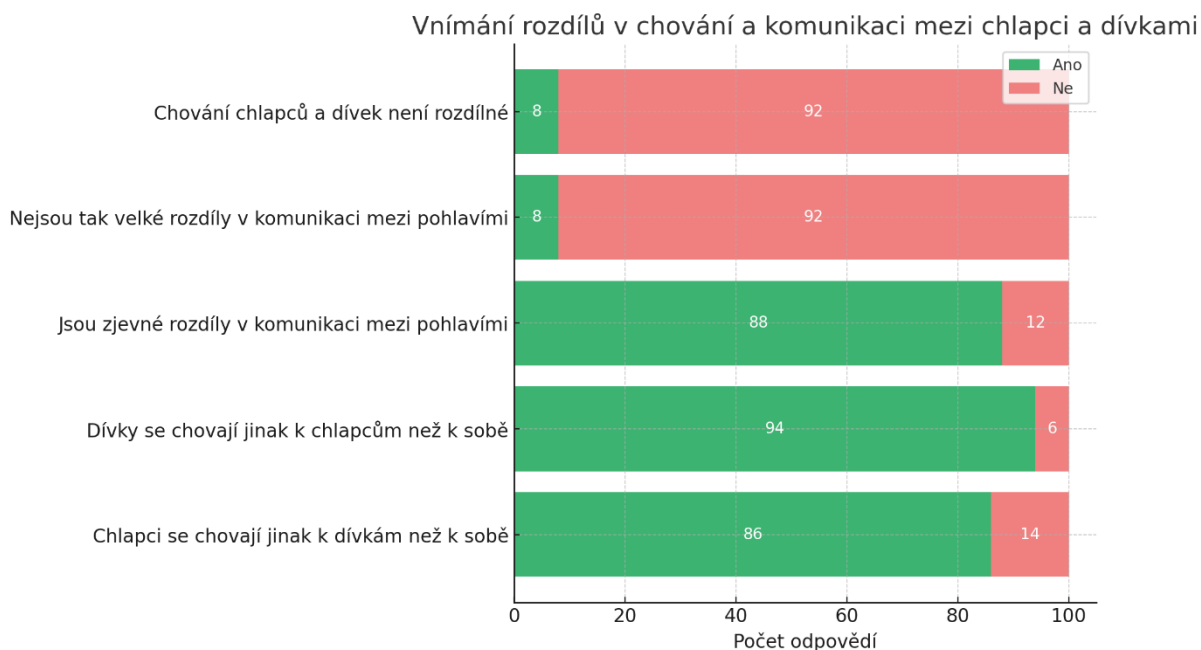


Graf 28- Jak na tebe uvedené chování působí?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 28 více než polovina žáků (55) uvedla, že chování mezi chlapci a dívkami na ně výrazně působí (odpovědi 4–5), zatímco 45 žáků zvolilo neutrální postoj. Nikdo neuvedl, že by mu toto chování nevadilo nebo ho vůbec nevnímal (odpovědi 1–2). To potvrzuje, že genderové rozdíly v chování a komunikaci jsou v kolektivu silně vnímané a vědomě reflektované. Žáci si uvědomují specifika v přístupu, komunikaci a projevech mezi pohlavími, přičemž tyto rozdíly pro ně často nejsou lhostejné. Chování mezi chlapci a dívkami je pro většinu dětí viditelné a významné. I když ne vždy vyvolává silné emoce, je jasné, že ho žáci vnímají jako specifický jev.

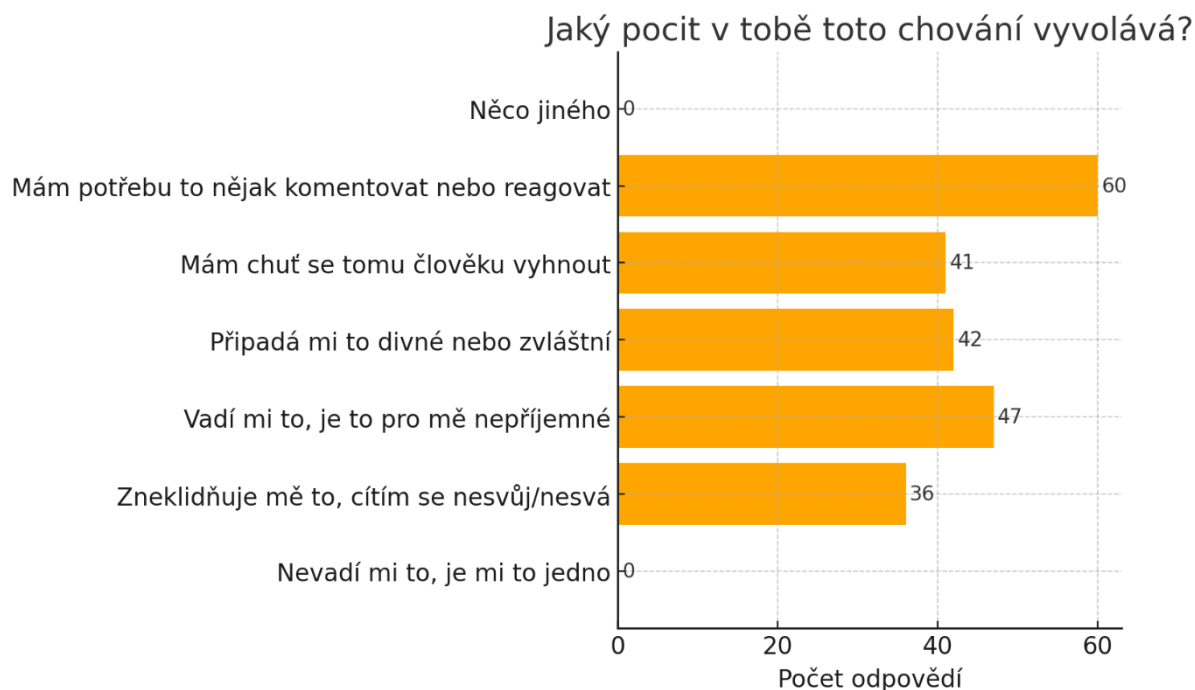
Podotázka č. 2: Myslíš si, že:

**Graf 29-** Myslíš si, že:

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z odpovědí v grafu 29 je zcela zřejmé, že většina žáků vnímá rozdíly v chování a komunikaci mezi chlapci a dívkami. Celkem 94 respondentů si myslí, že dívky se chovají jinak k chlapcům než ke svým kamarádkám a 86 respondentů uvedlo totéž o chlapcích. Celkem 88 žáků vnímá zjevné rozdíly v komunikaci mezi pohlavími, přičemž pouze 12 si myslí opak. Protikladná tvrzení typu „nejsou tak velké rozdíly“ a „chování není rozdílné“ byla podpořena jen z pohledu 8 respondentů, zatímco drtivá většina (92) odpověděla „ne“ – tedy že rozdíly vnímají. Tato jednoznačná převaha odpovědí „ano“ v otázkách poukazujících na rozdílnost, a „ne“ v otázkách bagatelizujících rozdíly, ukazuje, že žáci si genderové nuance a způsoby komunikace velmi dobře uvědomují. To může být dáno jak osobními zkušenostmi, tak i skupinovým vnímáním pravidel, rolí a očekávání, která jsou ve školním prostředí přítomna. Třída vnímá mezipohlavní vztahy jako odlišné, a to jak ve způsobu komunikace, tak v projevech chování. Tyto rozdíly jsou natolik zjevné, že je většina žáků považuje za samozřejmé a rozpoznatelné. V kontextu prevence a budování zdravých vztahů ve třídě je tedy vhodné otvírat témata genderové rovnosti, empatie a respektu v rámci běžné třídní kultury.

Podotázka č. 3: Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? (Možnost vybrat více odpovědí)



Graf 30- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z grafu 30 vyplývá, že chování a komunikace mezi chlapci a dívkami vnímají žáci převážně kriticky a emocionálně intenzivně. Nejvíce odpovědí (60) zaznamenala možnost „mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat“, což svědčí o tom, že toto chování vyvolává silné vnitřní reakce a potřebu se k němu vymezit nebo ho reflektovat. Téměř polovina respondentů (47) uvedla, že jim toto chování vadí a je pro ně nepříjemné, a dalších 42 ho vnímá jako zvláštní nebo divné. Zneklidnění nebo pocit nesvůj přiznalo 36 dětí a 41 žáků by se této osobě raději vyhnulo. Výsledky tedy ukazují, že pro většinu žáků je chování mezi chlapci a dívkami citlivé, pozorované a emočně zabarvené. Je rovněž významné, že žádný respondent neoznačil, že by mu toto chování bylo lhostejné – což potvrzuje, že mezi skupinová interakce je pro děti zajímavým a důležitým jevem, ať už pozitivně nebo negativně. Vztahy mezi chlapci a dívkami ve třídě jsou silně vnímané, komentované a emočně prožívané. Většina žáků reaguje na tuto oblast s napětím, zvědavostí nebo nepohodlím, což odhaluje vysokou míru citlivosti vůči genderové interakci.

Podotázka č. 4: Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 31- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?

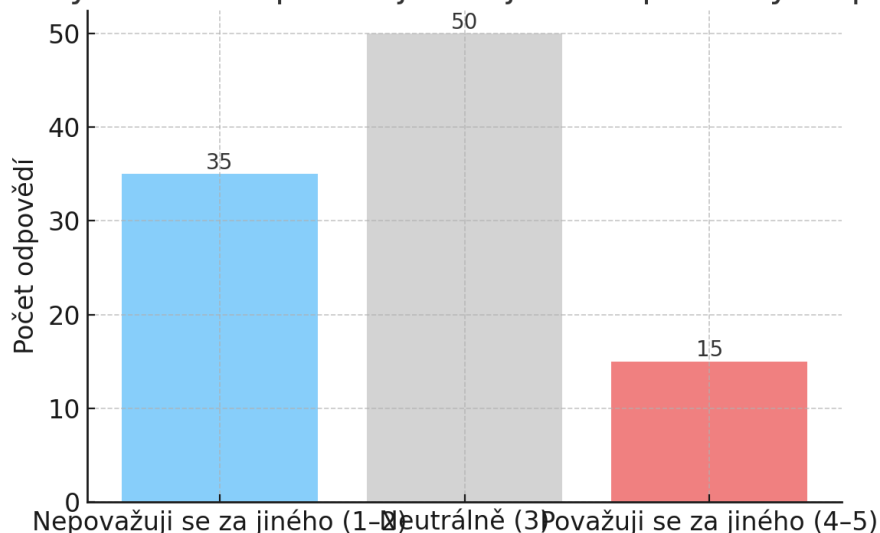
(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 31 nejčastěji respondenti uváděli, že chování mezi chlapci a dívkami na ně působí nepříjemně proto, že je to osobně obtěžuje – tento důvod označilo 75 žáků. To naznačuje, že způsob komunikace nebo projevy mezi pohlavími často přesahují hranice komfortní zóny, a mohou být vnímány jako dotěrné, vtíravé nebo jinak nevyžádané. Dalších 60 respondentů označilo důvod, že jim toto chování připadá neslušné nebo nevhodné, což odráží i hodnotový rámec třídy – tedy že určité projevy mezi chlapci a dívkami jsou v rozporu s představou o vhodném školním chování. Více než třetina žáků (42) také cítí, že tato jinakost narušuje běžné dění ve třídě, a 36 žáků uvedlo, že jsou na tyto projevy citliví – což může znamenat jak vyšší emocionální vnímavost, tak osobní zkušenost s podobným chováním. Naopak relativně méně častý důvod byl, že je chování nepřírozené (29), a nikdo nezvolil možnost „něco jiného“, což svědčí o jasném vymezení postojů žáků bez potřeby dalšího dovysvětlení. Žáci reagují na chování mezi pohlavími jako na něco, co může být rušivé, nevhodné a nepříjemné – přičemž osobní diskomfort je hlavní příčinou jejich negativního postoje. Tento výsledek podtrhuje potřebu citlivě a otevřeně pracovat s tématy vztahové etikety, genderové rovnosti, hranic a respektu.

5.3.11 Číslo 11: Vnímání sebe samo jako jiného/odlišného

Podotázka č.1: Do jaké míry sám sebe považuješ za jiného oproti svým spolužákům?

Do jaké míry sám sebe považuješ za jiného oproti svým spolužákům?

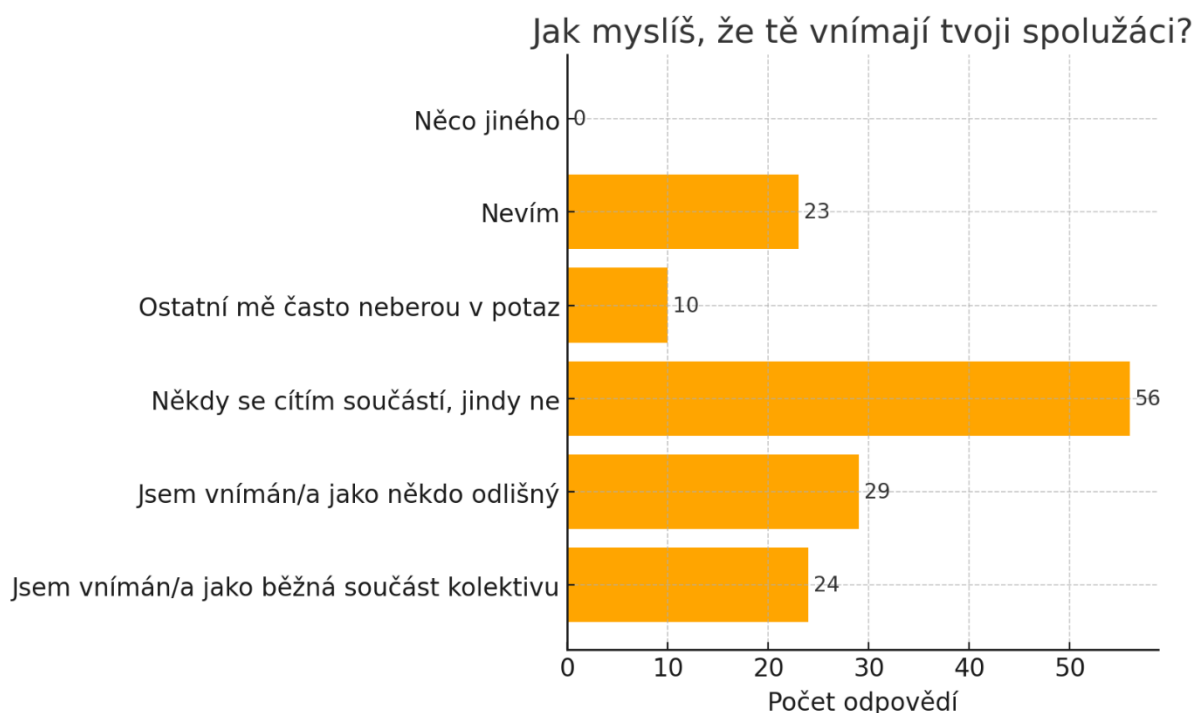


Graf 32- Do jaké míry sám sebe považuješ za jiného oproti svým spolužákům?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 32 polovina respondentů (50) označila, že se cítí někde uprostřed – ani zcela stejný, ani výrazně jiný (odpověď 3). 35 žáků odpovědělo, že se nepovažují za jiného (odpovědi 1–2), a 15 žáků uvedlo, že se za jiného považují (odpovědi 4–5). Tato distribuce ukazuje, že většina dětí se cítí částečně začleněná a částečně individuální, což je přirozené a zdravé. Zároveň existuje menší, ale významná skupina, která má silný pocit jinakosti, což může souviset s osobními zážitky, vzhledem, projevy nebo postavením v kolektivu. Většina žáků vnímá svou jinakost jako vyváženou součást své identity, přičemž jen menšina se cítí výrazně odlišně.

Podotázka č. 2: Jak myslíš, že tě vnímají tvoji spolužáci? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 33- Jak myslíš, že tě vnímají tvoji spolužáci?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z grafu 33 vyplývá, že nejčastější odpovědí bylo „Někdy se cítím součástí, jindy ne“ – tuto možnost zvolilo 56 respondentů. Tento výsledek poukazuje na kolísavé vnímání začlenění a na to, že pro mnoho dětí není jejich postavení ve třídě jednoznačné. Mohou zažívat chvíle, kdy se cítí přijatí, ale i momenty vyloučení. Celkem 29 žáků uvedlo, že si myslí, že jsou vnímány jako někdo odlišný a 24 žáků se považuje za běžnou součást kolektivu. Tyto dvě skupiny představují opačné póly vnímání začlenění – tedy stabilní přijetí versus trvalý pocit odlišnosti. Dalších 23 žáků odpovědělo, že nevědí, jak je ostatní vnímají, což může ukazovat na nejistotu ve vztazích nebo slabší sociální uvědomění. Deset žáků uvedlo, že je ostatní často neberou v potaz, což naznačuje pocit přehlížení nebo marginalizace. Možnost „něco jiného“ nebyla využita. Výsledky ukazují, že mnoho žáků prožívá vztahy ve třídě jako proměnlivé a někdy nejisté. Zároveň existují žáci, kteří se cítí trvale jiní nebo opomíjení.

Podotázka č. 3: Jak si myslíš, že působíš na ostatní? (Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)



Graf 34- Jak si myslíš, že působíš na ostatní?

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dle grafu 34 nejvíce respondentů (69) uvedlo, že mají někdy pocit, že je ostatní nechápou. Tento výsledek vypovídá o silném vnitřním vnímání jinakosti nebo nedorozumění, které nemusí být navenek zjevné, ale je pro děti subjektivně velmi silné. Tato odpověď převažuje nad všemi ostatními a naznačuje potřebu hlubšího porozumění ve třídních vztazích. Druhou nejčastější volbou bylo, že žáci jsou spíše v pozadí a moc nevyčnívají (47), což značí určitý odstup nebo introvertní přístup ke kolektivu. Celkem 44 žáků se naopak cítí přirozeně zapojené, což je pozitivní znak – ukazuje na zdravé vztahy a začlenění části kolektivu. Menší počet žáků (14) se domnívá, že jsou vnímáni jako zvláštní nebo odlišní, což může souviset s jejich osobním stylem, zájmy, nebo zkušenostmi s přijetím ve skupině. Možnost „něco jiného“ nebyla využita. Výsledky ukazují, že značná část dětí vnímá vnitřní odstup nebo nepochopení ze strany ostatních, i když na povrchu mohou působit jako běžná součást kolektivu. To poukazuje na důležitost budování empatie, vzájemného naslouchání a porozumění ve třídě, které mohou napomoci lepšímu přijetí a snižování pocitu izolace.

6 DISKUSE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

6.1 Jak žáci interpretují jinakost a jak ji hodnotí?

Interpretace jinakosti ze strany žáků je složitý proces, který je ovlivněn nejen jejich individuálními zkušenostmi, ale také širšími sociálními normami a očekáváními, které se vyskytují ve školním prostředí. Na základě výsledků předloženého výzkumu, stejně jako výzkumů dalších autorů, lze analyzovat klíčové tendence v tom, jak žáci vnímají odlišnosti ve vzhledu, chování, názorových nebo sociálních charakteristikách svých vrstevníků. Výzkum Sadker & Sadker (1994) upozorňuje na to, že školní prostředí a kulturní normy silně formují vnímání a hodnocení jinakosti, zejména pokud jde o odlišnosti v chování a vzhledu. Ve vztahu k těmto normám může docházet k negativním reakcím, které jsou součástí širších sociálních procesů, jako je vylučování a diskriminace, což koresponduje s našimi zjištěními, že žáci vykazující odlišnosti jsou často marginalizováni. Z výsledků vašeho výzkumu je patrné, že žáci druhého stupně základní školy vnímají jinakost především na základě vnějších projevů – zejména vzhledu a chování. Zajímavostí je, že žáci hodnotili tyto odlišnosti jak negativně, tak pozitivně. Negativní hodnocení se týkalo především vizuálních odlišností, jako jsou např. neobvyklé oblečení nebo jiný způsob chování. Předložený výzkum rovněž ukázal, že žáci mají tendenci považovat „nepřijatelné“ chování za problémové a často vyjadřují odpor vůči těm, kteří se od ostatních liší. Tento výsledek koresponduje s teorií stigmatizace, kterou rozvinul Goffman (1963) ve svém výzkumu. Goffman tvrdí, že jedinci, kteří jsou označeni jako „jiní“, čelí negativním reakcím a jsou vnímáni jako sociálně nežádoucí, což u nich utváří právě stigma, se kterým se musí následně vypořádávat po celý svůj život. Naopak výzkumy jiných autorů, například Doláka (2014), ukazují, že existuje také pozitivní interpretace jinakosti, pokud je tato odlišnost akceptována a integrována do kolektivu. Dolák (2014) tvrdí, že určité míry jinakosti mohou být vnímány jako zajímavé, zábavné nebo dokonce obohacující. Tato interpretace se v určité míře objevila i v uvedeném výzkumu, kdy žáci označili některé projevy jinakosti (např. netypické názory nebo chování) za „sympatické“ nebo „zábavné“. Tento pozitivní přístup však většinou nastává pouze v případě, že jinakost nezpůsobuje narušení sociálních norem nebo skupinové dynamiky. Tento přístup je v souladu s názory Gilligan (1982), který se zaměřil na odlišnosti v hodnotových systémech mezi muži a ženami a jejich vliv na komunikaci a sociální vztahy. Gilligan vnímá jiné hodnoty jako obohacující, pokud jsou

přijímány v kontextu genderových a kulturních rozdílů, což je v souladu s tím, jak žáci hodnotí jinakost ve své třídě, pokud je tato odlišnost vnímána pozitivně.

Výsledky našeho výzkumu jsou v souladu s výzkumy uvedenými v teoretické části, které ukazují, že vnímání jinakosti mezi žáky může být silně ovlivněno sociálními a kulturními normami. Květoňová et al. (2012) ve své studii popisují jinakost jako něco, co je často zdůrazňováno a co vyvolává fascinaci, ale i strach a nepřátelství. Tento názor je potvrzen ve našem výzkumu, kdy žáci zmínili, že odlišnosti jsou obvykle vnímány s odporem, zvláště když se jedná o vzhledové či behaviorální odlišnosti. Květoňová a kol. (2012) dále naznačují, že vnímání jinakosti může vést k diskriminaci, což je jev, který v našich datech vidíme u žáků, kteří vykazují větší míru negativního hodnocení u osob, které se odlišují od většiny. Tento přístup k jinakosti se shoduje s výsledky Goffmana (1963), který hovoří o stigmatizaci a marginalizaci jednotlivců, kteří se vymykají sociálním normám. Vztahy mezi žáky, kteří vnímají jinakost jako něco negativního, se mohou rychle zhoršit a vedou k formování uzavřených skupin, které vylučují „jiné“ jedince.

Jedním z klíčových faktorů, který se objevil v našem výzkumu, je rozdíl v tom, jak žáci vnímají jinakost v případě, že se týká osob stejného pohlaví nebo opačného pohlaví. Výzkumy naznačují, že genderové normy mají významný vliv na to, jak je jinakost vnímána a hodnocena. Jak bylo uvedeno v 3. kapitole teoretické části, dívky a chlapci mají odlišné normy a očekávání vůči chování svého opačného pohlaví. Naše data ukazují, že dívky jsou více kritické k hlučnému chování u spolužaček, ale vůči chlapcům, kteří se chovají podobně, jsou tolerantnější. Tento jev je potvrzen výzkumem například od Thorne (2003), který se zabývá genderovými stereotypy a jejich vlivem na mezilidské vztahy. Thorne popisuje, jak chlapci a dívky vytvářejí různé normy pro chování, které mohou ovlivnit to, jak jsou odlišnosti vnímány v sociálních interakcích. Tento výzkum může posloužit jako základ pro hlubší analýzu genderových aspektů v předložené práci.

6.2 Jak vnímání jinakosti ovlivňuje vztahy mezi žáky?

Vztahy mezi žáky jsou formovány nejen osobními preferencemi a zkušenostmi, ale také širšími sociálními normami, které se uplatňují v jejich sociálním okolí. Vnímání jinakosti, jak ukázal výzkum, má zásadní vliv na to, jak se žáci chovají k ostatním, jak spolupracují a jak se integrují do skupiny. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že negativní vnímání jinakosti vede k sociálnímu vyloučení a ostrakizaci žáků, kteří vykazují odlišnosti, a to nejen v rámci vzhledu, ale také s ohledem na chování nebo názory. Tento proces je potvrzen řadou

relevantních výzkumů, které se zaměřují na vliv jinakosti na školní interakce. Ze získaných dat vyplývá, že žáci, kteří vykazují odlišnosti ve vzhledu nebo chování, jsou často vnímáni jako „jiní“ a setkávají se s negativními reakcemi. Tyto negativní reakce mohou vést k izolaci těchto žáků ze sociálních interakcí a skupinových aktivit. Žáci, kteří se odlišují, jsou často vyčleňováni z kolektivu, což může mít za následek zhoršení jejich sebevědomí a ztížený proces integrace do třídy. Rovněž dochází k narušování pozitivního školního klima. Tento jev potvrzuje výzkum Jesenského (In Valenta et al., 2003), který ukazuje, že sociální vyloučení ve školním prostředí je výsledkem nejen odlišností, ale také strachu a nejistoty, jak se k těmto odlišným jedincům chovat. V tomto výzkumu se dále uvádí, že děti mají tendenci se vyhýbat těm, kdo se chovají jinak, protože nevědí, jak s nimi komunikovat, jaké chování je od nich přijatelné a co mohou očekávat. To je v souladu s výsledky našeho výzkumu, kdy žáci uvedli, že se vyhýbali spolužákům, kteří vykazovali jakékoliv formy jinakosti. Tento fenomén je rovněž v souladu s teorií stigmatizace, kterou Goffman (1963) popisuje jako proces, při němž jsou jedinci považováni za „jiné“ a následně marginalizováni. Goffman tvrdí, že stigmatizovaní jedinci jsou vnímáni jako nežádoucí a vytváří se mezi nimi a zbytkem skupiny sociální distancování. Tento proces vyloučení není vždy explicitní – může se projevat i formou nevyslovené diskriminace nebo ignorování jedince ze strany více spolužáků či celého kolektivu.

Nicméně, jak ukazuje výzkum Květoňové et al. (2012), není jinakost vždy vnímána negativně. V některých případech může být jinakost přijímána jako obohacení skupiny. Květoňová et al. (2012) uvádí, že pokud je jinakost ve skupině integrována a akceptována, může přispět k rozmanitosti názorů a chování, což obohacuje sociální interakce a podporuje toleranci mezi žáky. Tento přístup se v určité míře vyskytuje i v našem výzkumu, kdy žáci uvedli, že určité formy jinakosti, jako například neobvyklé názory nebo jiný způsob chování, mohou být považovány za zajímavé a mohou přinést do třídy nové podněty k diskusi.

Výzkumy, které byly uvedeny v teoretické části, potvrzují, že jinakost může ovlivnit vztahy mezi žáky pozitivně i negativně. Květoňová et al. (2012) zdůrazňuje, že vnímání jinakosti závisí na kulturním a sociálním kontextu. Pokud žáci vnímají odlišnosti jako obohacení, může to vést k silnějším a pozitivnějším vztahům mezi nimi. Naš výzkum ukazuje, že u některých žáků došlo k pozitivnímu hodnocení jinakosti, zejména pokud se tato odlišnost týkala názorů nebo způsobu chování, nikoliv pouze vzhledu. To je v souladu s výzkumy, které ukazují, že jinakost může být vnímána pozitivně, pokud není vnímána jako ohrožení sociálního pořádku a nastavených norem (Allport, 1954). Na druhé straně, jak

ukazuje výzkum Jesenského (In Valenta et al., 2003), děti vykazující odlišnosti jsou často sociálně vyloučeny. Tento proces vyloučení je eskalován, pokud je jinakost spojena s viditelnými fyzickými nebo behaviorálními odlišnostmi. Získaná data ukazují, že v případě žáků, kteří vykazovali odlišnosti ve vzhledu (např. neobvyklé oblečení nebo vzhled), se objevovaly negativní reakce, které vedly k jejich izolaci a ostrakizaci.

V neposlední řadě výsledky našeho výzkumu ukazují, že vnímání jinakosti mezi žáky se liší i v závislosti na pohlaví. Chlapci a dívky mají různé normy a očekávání, které ovlivňují jejich hodnocení jinakosti. Předložená data deklarují, že dívky mají tendenci být přísnější na jiné dívky, například v případě hlučného chování, zatímco k chlapcům jsou tolerantnější. Naopak chlapci vykazují podobný jev, kdy se více soustředí na chování opačného pohlaví než na chování vlastního pohlaví. Tento jev je v souladu s výzkumy o genderových stereotypch, jako je výzkum Thorne (2003), který ukazuje, že očekávání ohledně chování jsou silně ovlivněna genderovými normami. Thorne ve své studii popisuje, jak chlapci a dívky vytvářejí různé normy pro chování v rámci svého pohlaví, což může vést k odlišným reakcím na jinakost mezi pohlavími.

6.3 Možné implikace pro pedagogickou praxi

Výsledky předloženého výzkumu naznačují, že vnímání jinakosti má významný vliv na mezilidské vztahy mezi žáky a celkovou dynamiku třídy. Tento vliv lze efektivně využít k vytvoření inkluzivnějšího a podpůrnějšího prostředí, pokud pedagogové budou schopni implementovat vhodné pedagogické strategie. Na základě našich dat a výsledků dalších výzkumů je možné navrhnout několik konkrétních kroků a přístupů, které mohou přispět ke zlepšení vzorců chování a pozitivnímu vnímání odlišností mezi žáky.

Jedním z nejefektivnějších způsobů, jak pracovat s vnímáním jinakosti ve třídě, je vytvořit otevřený prostor pro diskusi o odlišnostech mezi žáky. Naše data ukazují, že žáci, kteří byli vystaveni otevřené diskusi o jinakosti, byli schopni ji vnímat pozitivněji a chápali ji jako přínos pro kolektiv. Pedagogové by tedy měli aktivně vytvářet příležitosti pro diskusi o rozdílech ve třídě, například formou třídních debat, skupinových projektů nebo zadaných témat, která se zaměřují na respekt k odlišnostem. K tomu, aby tato diskuse byla efektivní, je důležité, aby pedagogové vytvořili prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a mohou vyjádřit své názory bez obav z posměchu nebo znevažování. Výzkumy ukazují, že žáci jsou ochotni přijímat jiné, pokud mají možnost pochopit důvody jejich odlišností a pokud jsou tyto rozdíly prezentovány jako součást lidské rozmanitosti, nikoliv jako ohrožení.

Další významnou implikací pro pedagogickou praxi je použití inkluzivní pedagogiky, která zahrnuje metody diferenciací výuky tak, aby byly zohledněny individuální potřeby žáků. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že žáci s různými formami jinakosti (např. různé názory, sociální zázemí, etnický původ) byli někdy vnímáni negativně, pokud se jejich odlišnosti nebraly v úvahu ve výuce. Pedagogové by měli aplikovat metody, které umožňují všem žákům zapojit se do výuky na základě jejich individuálních schopností a potřeb. Například rozdílné metody komunikace, přizpůsobení výukových materiálů a různorodé formy hodnocení mohou pomoci vytvořit prostor pro všechny žáky. Vhodná je i diferenciací úkolů, kde pedagogové přizpůsobí náročnost úkolu vzhledem k individuálním schopnostem žáků, což podporuje inkluzi a dává prostor pro přijetí odlišností v učebních postupech. Tyto metody jsou v souladu s výše předloženými výzkumy, které ukazují, že inkluzivní pedagogika zvyšuje úspěšnost žáků a snižuje sociální napětí ve třídě.

Získaná data rovněž ukazují, že vnímání jinakosti mezi pohlavími se liší, což je důležitý faktor pro zohlednění v pedagogické praxi. Dívky a chlapci mají tendenci hodnotit jinakost opačného pohlaví přísněji, což může vést k nežádoucí segregaci nebo diskriminaci mezi pohlavími. V tomto ohledu je klíčové, aby pedagogové aktivně pracovali na rozbíjení genderových stereotypů a podporovali vzájemný respekt mezi chlapci a dívkami. Jedním z možných přístupů je implementace programů zaměřených na genderovou rovnost a rozvoj empatie mezi pohlavími. Pedagogové mohou využít různé metody, jako jsou role-playing aktivity, diskuse o genderových stereotypech a analýza populární kultury, aby žáci lépe pochopili, jak genderové normy ovlivňují jejich vnímání jinakosti. Tento přístup se ukázal jako efektivní v několika výše předložených výzkumech, které zdůrazňují pozitivní dopady na vztahy mezi pohlavími.

Pro žáky, kteří jsou často vnímáni jako „jiní“, je nezbytné implementovat konkrétní intervence, které jim pomohou lépe se začlenit do kolektivu. Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že žáci, kteří vykazují výrazné odlišnosti ve vzhledu, chování nebo názorech, čelí větší míře ostrakizace. Pedagogové by měli vytvářet příležitosti pro tyto žáky, aby se cítili součástí kolektivu a nebyli vnímáni jako outsideri. Jednou z metod je zapojení těchto žáků do týmových aktivit, které podporují spolupráci a komunikaci mezi žáky. Projektová výuka nebo skupinové úkoly, které vyžadují od žáků spolupráci a využívání jejich jedinečných schopností, mohou pomoci zlepšit vztahy a podpořit inkluzivní prostředí. Tímto způsobem lze minimalizovat negativní dopady stigmatizace a podpořit vzájemnou toleranci. Každý žák ukáže své silné stránky, což v kooperaci s jinými žáky povede k úspěšnému splnění

stanoveného úkolu. Žáci si tak začnou uvědomovat, že i když je někdo odlišný, neznamená, že nemůže být přínosem pro kolektiv.

Na základě našich dat je patrné, že pozitivní atmosféra ve třídě, která je založena na vzájemném respektu a otevřenosti, je klíčová pro zlepšení vztahů mezi žáky. Pedagogové by měli klást důraz na prevenci konfliktů a vytvářet prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a mohou svobodně vyjadřovat své názory. Pro tento účel je užitečné implementovat programy zaměřené na rozvoj pozitivní komunikace, aktivní naslouchání a řešení konfliktů. Využití metod jako jsou mediace mezi žáky nebo zapojení žáků do rozhodovacích procesů ve třídě může pomoci zlepšit komunikaci a podporovat kulturu vzájemného respektu. Tento přístup podporuje nejen integraci jinakosti, ale také zlepšení celkového klimatu ve třídě.

ZÁVĚR

V rámci této diplomové práce jsme se zaměřili na téma „Vztah k jinakosti u žáků druhého stupně základní školy“. Cílem našeho výzkumu bylo prozkoumat, jak žáci vnímají různé projevy jinakosti, jak hodnotí odlišnosti mezi svými vrstevníky a jak tyto odlišnosti ovlivňují jejich vzájemné vztahy. Zaměřili jsme se nejen na vnější projevy jinakosti, jako jsou vzhledové a behaviorální odlišnosti, ale rovněž na způsob, jakým žáci reagují na jinakost v rovině názorů, hodnot a sociálních charakteristik.

Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci druhého stupně základní školy vnímají jinakost především na základě vnějších projevů, jako jsou vzhled, oblečení, způsob chování nebo komunikace. Tyto odlišnosti hodnotí nejen pozitivně, ale také negativně. Negativní hodnocení bylo častější v případě vizuálních odlišností a chování, které se vymylo běžným normám kolektivu. Naopak, odlišnosti, které byly vnímány jako zajímavé nebo obohacující, byly hodnoceny pozitivně, zejména pokud neohrožovaly fungování skupiny. Toto zjištění ukazuje, že vnímání jinakosti není jednostranné a závisí na řadě faktorů, jako jsou kulturní normy, osobní zkušenosti a vztahy mezi žáky.

Dále jsme zjistili, že vnímání jinakosti má zásadní vliv na mezilidské vztahy mezi žáky. Negativní vnímání jinakosti často vede k sociálnímu vyloučení a ostrakizaci žáků, kteří vykazují odlišnosti. Tento jev je pro žáky často velmi stresující a má negativní dopad na jejich sebevědomí a psychickou pohodu. Na druhé straně, pozitivní vnímání jinakosti přispívá k lepším vztahům mezi žáky a podporuje otevřenější a inkluzivní prostředí ve třídě. Důležitým zjištěním bylo také to, že vnímání jinakosti mezi žáky se liší v závislosti na pohlaví. Dívky a chlapci mají odlišné normy a očekávání vůči chování opačného pohlaví, což ovlivňuje jejich reakce na jinakost. Tento rozdíl ukazuje, že genderové normy hrají klíčovou roli při vytváření vnímání jinakosti ve školním prostředí.

Obecně můžeme říct, že výsledky výzkumu nám poskytly hlubší pochopení toho, jak žáci vnímají a hodnotí jinakost a jak tyto procesy ovlivňují jejich vzájemné vztahy. Předložený výzkum nám umožnil lépe pochopit dynamiku vrstevnických vztahů, ale také identifikovat možné intervence, které mohou pedagogové využít k podpoře inkluzivního a respektujícího školního klimatu, vedoucího k akceptaci jinakosti a odlišností v rámci kolektivu na druhém stupni základní školy.

Tato práce otevírá široké možnosti pro další výzkum v oblasti vnímání jinakosti mezi žáky. V budoucnu by bylo zajímavé zkoumat různé intervence, jako jsou programy

zaměřené na rozvoj tolerance, genderovou rovnost nebo prevenci šikany, které mohou ovlivnit vnímání a hodnocení jinakosti mezi žáky. Dále by bylo užitečné prozkoumat, jaké konkrétní faktory přispívají k větší toleranci a akceptaci odlišností ve školním prostředí a jaký vliv má vnímání jinakosti na akademický výkon žáků.

Tento výzkum nás tedy nejen posunul v pochopení vztahů mezi žáky a jejich postoji k jinakosti, ale také nám otevřel nové cesty pro aplikaci pedagogických strategií, které mohou přispět k pozitivní změně školního klimatu a podpořit rozvoj zdravých mezilidských vztahů ve třídách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALLPORT, G. W. *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley, 1954. ISBN není uvedeno.
2. BABANOVÁ, Anna a MIŠKOLCI, Jozef. *Genderově citlivá výchova: kde začít? příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007. ISBN 978-80-239-8798-0.
3. BERA – British Educational Research Association. *Ethical Guidelines for Educational Research* [online]. London: BERA, 2018 [cit. 2025-04-04]. Dostupné z: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
4. CRESWELL, John W. a CRESWELL, J. David. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sixth edition. Los Angeles: SAGE, [2023]. ISBN 978-1-0718-7063-1.
5. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Karolinum, 2024. ISBN 978-80-246-5095-1.
6. DOLÁK, Antonín. Jinakost druhých a dialog s nimi skrze fenomén jáství. In *Jinakost z pohledu věd* (pp. 6-25). Institut mezioborových studií. Online. 2014. [cit. 2025-04-10] Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/10/05-Jinakost.pdf>
7. DWIVEDI, Meenakshi. *Creating Inclusive Classrooms*. Delhi: Sunrise Publications. 2021. ISBN 978-81-952361-0-7.
8. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
9. GILLIGAN, Carol. *In a different voice: Psychological theory and women's development*. [Boston]: Harvard University Press, 1982. ISBN není uvedeno.
10. GOFFMAN, E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Penguin Books, 1968. ISBN 978-0-241-54801-1.
11. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.

12. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Vybrané psychologické souvislosti genderu v prostředí školní třídy*. In: Pedagogika, 2008, roč. 58, č. 4, s. 337–349.
13. JARKOVSKÁ, Lucie. *Školní třída pod genderovou lupou*. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009, roč. 45, č. 4, s. 727–752.
14. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: Narušení komunikační schopnosti. Logopedická prevence. Logopedická intervence v ČR. Příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 80-247-1110-9.
15. KOLÁŘOVÁ, Kateřina (ed.). *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Studijní texty; Praha: Sociologické nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7419-050-6.
16. KVĚTOŇOVÁ, Lea; STRNADOVÁ, Iva a HÁJKOVÁ, Vanda. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.
17. LACA, Slavomír a MÜHLPACHR, Pavel. *Jinakost z pohledu sociálních věd*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. ISBN 978-80-87182-39-0.
18. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
19. LEVITAS, Ruth. *The Concept of Social Exclusion and the New Durkeimian Hegemony*. Critical Social Policy. 1996, 46, 5-20. ISSN 0261-0183.
20. LEVITAS, Ruth. *The Inclusive Society?* 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Online. 2005. [cit. 2025-04-10] Dostupné z: <https://doi.org/10.1057/9780230511552>
21. MACCOBY, E. Eleanor. *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together (The Family and Public Policy)*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1998. ISBN 978-0674914810.
22. MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
23. PLAMÍNEK, Jiří. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 3., aktualizované a rozšířené vydání. Manažer. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-247-0432-6.

24. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
25. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1783-1.
26. SADKER, Myra a SADKER, David. *Failing at fairness: how America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribner's Sons, c1994. ISBN 0-684-19541-0.
27. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
28. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.
29. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni: výzkumná zpráva*. Praha: Sociologický ústav, 2005. ISBN není uvedeno.
30. STRAUSS, Anselm a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Scan. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
31. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
32. THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. 8th. pub. New Brunswick: Rutgers University Press, 2003. ISBN 0-8135-1923-3.
33. VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5024-1.
34. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Učebnice. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-2440-698-5.
35. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0235-6.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	39
Graf 2- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	40
Graf 3- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	41
Graf 4- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	42
Graf 5- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	43
Graf 6- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	44
Graf 7- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	45
Graf 8- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	46
Graf 9- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	47
Graf 10- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	48
Graf 11- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	49
Graf 12- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	50
Graf 13- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	51
Graf 14- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	52
Graf 15- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	53
Graf 16- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	54
Graf 17- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	55
Graf 18- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	56
Graf 19- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	57
Graf 20- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	58
Graf 21- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	59
Graf 22- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	60
Graf 23- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	61
Graf 24- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	62
Graf 25- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	63
Graf 26- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	64
Graf 27- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	65
Graf 28- Jak na tebe uvedené chování působí?.....	66
Graf 29- Myslíš si, že:.....	67
Graf 30- Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává?	68
Graf 31- Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí?	69
Graf 32- Do jaké míry sám sebe považuješ za jiného oproti svým spolužákům?	70
Graf 33- Jak myslíš, že tě vnímají tvoji spolužáci?	71
Graf 34- Jak si myslíš, že působíš na ostatní?	72

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1- Jak moc ti vadí následující chování spolužáků?.....	38
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazníkové šetření

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Tento dotazník se zaměřuje na to, **jak vnímáš chování ostatních spolužáků a do jaké míry je pro tebe důležité, jak se ostatní chovají a vypadají**. Odpověz prosím upřímně, žádná odpověď není špatná a je zcela anonymní.

I. Jak moc ti vadí (jak vnímáš) následující chování spolužáků?

Zakroužkuj, co si myslíš

1 = vůbec mi to nevadí, 5 = velmi mi to vadí

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Upozorňování / bonzování | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Hlasité projevy (vykřikování, ječení, hlasitý smích) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Drzé / sebevědomé chování (i vůči učitelům) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Chlubení se, povyšování se, arogance | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Soustavné pozorování (bez komunikace) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Neustálé houpání na židličce | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Pocení a zápach spolužáků | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Falešné kamarádství (kamarádské chování, ale pomlouvání za zády) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Odlišné oblečení (styl, výstřednost, špinavé a neměnné apod.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Komunikace/spolupráce/chování mezi chlapci a dívkami | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Vnímání sebe samo jako jiného | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

II. Jak důležité pro tebe je, jak se tvoji spolužáci chovají?

1. Když někdo upozorňuje učitele na chyby nebo chování ostatních

Jak na tebe uvedené chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

- ☒ Nevadí mi to, je mi to jedno
- ☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá
- ☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné
- ☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní
- ☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout
- ☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat
- ☒ Něco jiného

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

- ☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné
- ☒ Protože mi to připadá nepřírozené
- ☒ Protože jsem na to citlivý/á
- ☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě
- ☒ Protože mě to osobně obtěžuje
- ☒ Něco jiného

2. Když někdo ve třídě často křičí nebo se hlasitě směje

Jak na tebe uvedené chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

- ☒ Nevadí mi to, je mi to jedno
- ☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá
- ☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné
- ☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní
- ☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout

☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat

☒ Něco jiného:

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné

☒ Protože mi to připadá nepřírozené

☒ Protože jsem na to citlivý/á

☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě

☒ Protože mě to osobně obtěžuje

☒ Něco jiného:

3. Když se někdo chová sebevědomě nebo je drzý k učitelům

Jak na tebe uvedené chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

☒ Nevadí mi to, je mi to jedno

☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá

☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné

☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní

☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout

☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat

☒ Něco jiného:

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné

☒ Protože mi to připadá nepřírozené

☒ Protože jsem na to citlivý/á

☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě

- ☒ Protože mě to osobně obtěžuje
 - ☒ Něco jiného:
-

4. Když se někdo chlubí nebo dává najevo, že je lepší než ostatní

Jak na tebe uvedené chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

- ☒ Nevadí mi to, je mi to jedno
- ☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá
- ☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné
- ☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní
- ☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout
- ☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat
- ☒ Něco jiného:

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

- ☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné
 - ☒ Protože mi to připadá nepřírozené
 - ☒ Protože jsem na to citlivý/á
 - ☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě
 - ☒ Protože mě to osobně obtěžuje
 - ☒ Něco jiného:
-

5. Když mě někdo dlouze sleduje, aniž by se mnou mluvil

Jak na tebe uvedené chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

- ☒ Nevadí mi to, je mi to jedno

- ☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá
- ☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné
- ☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní
- ☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout
- ☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat
- ☒ Něco jiného:

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

- ☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné
- ☒ Protože mi to připadá nepřírozené
- ☒ Protože jsem na to citlivý/á
- ☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě
- ☒ Protože mě to osobně obtěžuje
- ☒ Něco jiného:

6. Když někdo stále sedí na židli a houpe se

Jak na tebe uvedené chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

- ☒ Nevadí mi to, je mi to jedno
- ☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá
- ☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné
- ☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní
- ☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout
- ☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat
- ☒ Něco jiného:

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

- ☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné

- ☒ Protože mi to připadá nepřírodní
 - ☒ Protože jsem na to citlivý/á
 - ☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě
 - ☒ Protože mě to osobně obtěžuje
 - ☒ Něco jiného:
-

7. Když někdo ve třídě zapáchá nebo se hodně potí

Jak na tebe uvedené chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

- ☒ Nevadí mi to, je mi to jedno
- ☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá
- ☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné
- ☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní
- ☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout
- ☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat
- ☒ Něco jiného:

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

- ☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné
 - ☒ Protože mi to připadá nepřírodní
 - ☒ Protože jsem na to citlivý/á
 - ☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě
 - ☒ Protože mě to osobně obtěžuje
 - ☒ Něco jiného:
-

8. Když se někdo chová kamarádsky, ale pomlouvá ostatní za zády

Jak na tebe uvedené chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

- ☒ Nevadí mi to, je mi to jedno
- ☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá
- ☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné
- ☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní
- ☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout
- ☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat
- ☒ Něco jiného:

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

- ☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné
- ☒ Protože mi to připadá nepřírozené
- ☒ Protože jsem na to citlivý/á
- ☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě
- ☒ Protože mě to osobně obtěžuje
- ☒ Něco jiného:

9. *Když se někdo obléká jinak než většina ve třídě*

Jak na tebe uvedené chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Jaký pocit v tobě uvedené chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

- ☒ Nevadí mi to, je mi to jedno
- ☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá
- ☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné
- ☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní
- ☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout

☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat

☒ Něco jiného:

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné

☒ Protože mi to připadá nepřírozené

☒ Protože jsem na to citlivý/á

☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě

☒ Protože mě to osobně obtěžuje

☒ Něco jiného:

10. Chování a komunikace chlapců vůči dívkám, a naopak

Jak na tebe jejich chování působí?

1 = vůbec to na mě nepůsobí, 5 = velmi mě to ovlivňuje

1 2 3 4 5

Myslíš si že: *(Možnost více odpovědí)*

☒ Chlapci se často chovají jinak k dívkám než k sobě navzájem.

☒ Dívky se často chovají jinak k chlapcům než k sobě navzájem.

☒ Mezi chlapci a dívkami ve třídě jsou zjevné rozdíly v komunikaci.

☒ Mezi chlapci a dívkami ve třídě nejsou tak velké rozdíly v komunikaci.

☒ Chování chlapců vůči dívkám, a naopak není tak rozdílné

Jaký pocit v tobě toto chování vyvolává? *(Možnost vybrat více odpovědí)*

☒ Nevadí mi to, je mi to jedno

☒ Zneklidňuje mě to, cítím se nesvůj/nesvá

☒ Vadí mi to, je to pro mě nepříjemné

☒ Připadá mi to divné nebo zvláštní

☒ Mám chuť se tomu člověku vyhnout

☒ Mám potřebu to nějak komentovat nebo reagovat

☒ Něco jiného:

Proč zrovna tato jinakost na tebe tak působí? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

- ☒ Protože mi to přijde neslušné nebo nevhodné
 - ☒ Protože mi to připadá nepřírozené
 - ☒ Protože jsem na to citlivý/á
 - ☒ Protože to narušuje běžné chování ve třídě
 - ☒ Protože mě to osobně obtěžuje
 - ☒ Něco jiného:
-

11. Vnímání sebe samo jako jiného/odlišného

Do jaké míry sám sebe považuješ za jiného oproti svým spolužákům?

1 = vůbec se necítím jiný/á, 5 = velmi se cítím jiný/á

1 2 3 4 5

Jak myslíš, že tě vnímají tvoji spolužáci? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

- ☒ Jsem vnímán/a jako běžná součást kolektivu
- ☒ Jsem vnímán/a jako někdo odlišný
- ☒ Někdy se cítím součástí, jindy ne
- ☒ Ostatní mě často neberou v potaz
- ☒ Nevím
- ☒ Něco jiného:

Jak si myslíš, že působíš na ostatní? *(Možnost více odpovědí + volný prostor pro doplnění vlastního důvodu)*

- ☒ Jsem přirozeně zapojen/a do kolektivu
 - ☒ Jsem spíše v pozadí, moc nevyčnívám
 - ☒ Někdy mám pocit, že mě ostatní nechápu
 - ☒ Ostatní mě vnímají jako někoho zvláštního nebo odlišného
 - ☒ Něco jiného:
-

Děkuji 😊