

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra sociální pedagogiky

**Etiketizace jedince jako příčina sociopatologického
vývoje**

Diplomová práce

Brno 2011

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Mgr. Tomáš Čech, Ph.D.

Autor práce:

Jitka Procházková

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně 16. 4. 2011

Jitka Procházková

Poděkování

Děkuji PhDr. Mgr. Tomáši Čechovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a vstřícný přístup, se kterým mi pomáhal při vypracování mé diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce pojednává o etiketizaci jedince jako příčině sociopatologického vývoje se zaměřením na první stupeň základní školy. Teoretická část práce je deskripce dětí, u kterých je vysoká pravděpodobnost etiketizace, postojů k etiketizaci a možných následků etiketizace. Předmětem empirické části je výzkumné šetření výskytu, forem a následků etiketizace na prvním stupni základní školy.

Klíčová slova: etiketizace, deviantní chování, důsledky, psychosociální vývoj

Annotation

This diploma thesis deals with the labelling as the cause of a sociopathological development focusing on the primary school. The theoretical part of this work is the description of the children who have high possibility to be labelled, attitudes towards labelling and possible consequences of the labelling. The subject of the empirical research is an investigation of the presence, form and consequences of the labelling at primary school.

Keywords: labelling, deviant behavior, consequences, psychosocial development

OBSAH

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD	8
1. Teorie etiketizace neboli labelling	10
1.1 Co je labelling?	10
1.2 Labelling a deviantní chování	11
2. Labelling ve školství.....	13
2.1 Děti s ADD/ADHD	13
2.2 Děti se specifickými poruchami učení (SPU)	15
2.3 Nadání	18
2.4 Sociokulturní znevýhodnění.....	19
3. Psychický vývoj dítěte.....	21
3.1 Mladší školní věk	22
3.2 Socializace dítěte ve škole	22
3.3 Role učitele v životě žáka	25
4. Důsledky etiketizace na vývoj a socializaci dítěte	27
4.1 Narušení psychosociálního vývoje dítěte.....	27
4.1.1 Problémy v navazování sociálních vztahů	28
4.2 Sociálně deviantní chování dítěte.....	29

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5. Metodologie empirické části.....	43
5.1 Cíle a výzkumné otázky	43
5.2 Výzkumný problém a charakteristika metodologického postupu.....	43
5.3 Způsob sběru dat	44
6. Charakteristika výzkumného vzorku	45

6.1 Údaje o žácích	45
6.2 Vlastní pozorování	46
7. Vyhodnocení výzkumných otázek	59
Závěr.....	63
Seznam použité literatury	65
Seznam příloh	69

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Téma **etiketizace jedince jako příčina sociopatologického vývoje** je pro mnoho učitelů částečně nebo zcela neznámé. Samotná etiketizace se objevuje v naší společnosti téměř na každém kroku, ovšem ne každý ji dokáže rozpoznat nebo charakterizovat. Výjimkou není ani výskyt v našich školách, a to jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků.

Ve škole, a hlavně na prvním stupni, se stále formuje osobnost dítěte, získává určité postoje a návyky. Učitel je v tomto procesu formování významným činitelem a je třeba, aby nevědomky nenaváděl dítě směrem, který z dlouhodobějšího hlediska vede k činům nepřipustným pro naši společnost. Jednou z těchto často neuvědomělých příčin je etiketizace. Je proto nutné, aby se pojem etiketizace dostal do povědomí učitelů základních škol, aby věděli, čím se etiketizace vyznačuje, jak působí na žáky, a aby si uvědomili, jaká jsou současná i budoucí rizika při přidělování nálepek.

Z této problematiky plyne několik otázek, které jsou základem této diplomové práce. U jakých dětí se učitel dopouští etiketizace nejčastěji? Jaké jsou bezprostřední následky pozorované na dítěti? V jakých předmětech se učitel nejčastěji dopouští etiketizace? Jaké jsou způsoby etiketizace? Cílem je získat odpovědi na předpokládané výchozí otázky a získané výsledky využít v budoucí praxi jako učitelka na prvním stupni základní školy.

Diplomová práce se skládá ze dvou stěžejních částí, a to z teoretické a empirické části.

V první kapitole teoretické části diplomové práce je popsána etiketizace neboli labelling. Je zde vzhled do spojitostí etiketizace a deviantního chování, oba termíny spolu úzce souvisí.

Další kapitola se zabývá labellingem ve školství. Podrobněji se zde zabýváme určitými skupinami dětí, které by mohly být učitelem etiketizovány.

Třetí kapitola je zaměřena na psychický vývoj dítěte, konkrétně dítěte mladšího školního věku. Je zde zahrnuta i role učitele v životě žáka a je zdůrazněno, že učitel je v tomto období dítěte velmi důležitá osoba, která má významný vliv i na jeho další vývoj.

Závěrečná kapitola teoretické části je věnována důsledkům etiketizace na vývoj a socializaci dítěte. Podrobněji jsou tyto důsledky rozebrány v sekcích pojednávajících o narušení psychosociálního vývoje a o sociálně deviantním chování dítěte.

V druhé, empirické části diplomové práce je zjišťováno především to, u jakých dětí se učitel nejčastěji dopouští etiketizace, a také jaké jsou bezprostřední následky etiketizace u těchto dětí. Učitel si mnohdy neuvědomuje, že se dopouští na žákovi etiketizace, a často jej nenapadne, že by etiketizace mohla mít nějaké negativní následky.

Cílem diplomové práce a výzkumného šetření orientovaného na první stupeň základní školy je prozkoumat projevy etiketizace ve škole, typy dětí, u kterých se učitel dopouští etiketizace, a bezprostřední následky na žákovi. Získané výsledky z výzkumného šetření mohou pomoci učitelům lépe pochopit téma etiketizace a její rizika při použití na prvním stupni základní školy.

1. Teorie etiketizace neboli labelling

1.1 Co je labelling?

Nálepkování neboli etiketizace je pojem, který se objevil poprvé v 50. letech 20. století. Zabývalo i zabývá se jím několik významných autorů, z nichž každý definoval etiketizaci vlastním způsobem, avšak v zásadě se definice neliší.

„Východiskem teorie labellingu je jeden z nejnápadnějších sociologických směrů 20. století – symbolický interakcionismus. Podle jeho zakladatele G. H. Meada lidé jednají na základě významu, který přisuzují určitým objektům. Tento význam se tvoří v interakci s druhými lidmi. Každý člověk zaujímá ve společnosti určité sociální role. Určité role přijímáme právě v důsledku této interakce s jinými“ (Kraus, 2007, s. 22).

G. Munková podobně uvádí, že v nejobecnějším slova smyslu je možno říci, že labelling čerpá z teze, že lidská identita se utváří v procesu interakce jedince s ostatními lidmi ve společnosti (Munková, 2004, s. 67).

Jak uvedl Goffman, procesy labellingu jsou těsně spjaty s procesy stigmatizace. Stigmatizace znamená apriorní negativní hodnocení člověka, většinou generalizované na celou jeho osobnost. Goffman tvrdí, že stigma je velice speciální druh vazby mezi atributem (projevy, znaky, vlastnostmi) a stereotypem. Stigma následuje tehdy, jestliže je atribut v rozporu se stereotypem.

Goffman hovoří o několika typech stigmat, mající svůj zdroj ve:

- fyzických odlišnostech;
- charakterových „slabostech“ vnímaných jako sociální deviace (duševní choroby, sebevraždy, závislosti, homosexualita);
- stigma vyplývající z rasy, národnosti, náboženství (Goffman in Munková, 2004, s. 80-81).

Významným autorem je v rámci teorie labellingu také Howard Becker. Ten je autorem díla nazvaného *Outsiders* (1973), které jednu dobu bylo velmi populární. Nejdříve je třeba uvést, co Becker míní termínem „outsideri“: „V situaci, kdy je dodržování norem vynucováno, je osoba, o které se předpokládá, že je porušila,

považována za outsidera, za osobu, které se nedá věřit, že bude žít podle norem, dohodnutých skupinou“ (Becker, 1973).

Asi nejnámější Beckerův citát, vysvětlující proces labellingu, zní: „...sociální skupiny tvoří deviaci tím, že vytvářejí normy, jejichž přestoupení naplňuje představu o deviaci, aplikují tyto normy na chování jednotlivých lidí, které pak označují za outsidersy. Z tohoto hlediska deviace není kvalita spáchaného činu, ale spíše souvislosti této aplikace norem a sankcí vůči provinilci ze strany ostatních. Deviant je pak ten, jemuž byla tato nálepka úspěšně aplikována, deviantní chování je to, které tak lidé označili“ (Becker, 1973 in Munková, 2004, s. 82).

1.2 Labelling a deviantní chování

Jak je výše uvedeno, etiketizační teorie souvisí úzce s deviantním chováním. Je třeba proto tento výraz přiblížit trochu více.

„Sociální deviace je definována jako způsob jednání, které není konformní vůči společenské normě, jež je akceptována většinovou populací.

Deviace je obecně definována jako kterákoli odchylka od normální struktury či funkce. Může se vyskytovat u jakéhokoli jevu v přírodě či ve společnosti. Na rozdíl od sociální patologie je pojem deviace hodnotově a emocionálně neutrální. V praxi však převládá pojetí deviace v negativním slova smyslu, proto se můžeme v literatuře setkat s rozlišením deviantních způsobů chování na deviaci pozitivní a deviaci negativní“ (Fischer, 2009, s. 14-15).

Podle Lemerta lze rozlišovat mezi rovinou primární a sekundární deviace. Jedinec se nachází v rovině primární deviace tehdy, kdy může podnikat chování porušující normy bez toho, aby samo na sebe nahlíželo jako na devianta. Jedinec se tedy necítí být zahrnut v deviantní sociální roli. Lemert říká, že deviace zůstává v této primární rovině tak dlouho, dokud je racionalizována nebo jinak spojena se sociálně přijatelnou rolí jedince.

Základním bodem zlomu je reakce na deviaci. Prostřednictvím této reakce vstupuje deviace do sociálního života, jedná se tedy o rozpoznanou deviaci, která se stává předmětem analýzy teoretiků labellingu. Jedinec začne být identifikován jako deviant a může být sankcionován nebo jinak trestán a odmítán ostatními.

Výsledkem je sekundární deviace. Jedinec se může postupně identifikovat s deviantní rolí, jeho chování se kvalitativně mění (Lemert, 1951 in Munková, 2004, s.71).

Mühlpacher zase chápe etiketizaci jako jednu ze čtyř teorií deviantního chování. Etiketizační teorie chápe deviaci jako výslednici efektivního označování některých lidí za devianty jinými sociálně významnými lidmi (Mühlpacher, 2008, s. 37).

Fischer tvrdí, že se sociologický přístup při zkoumání společensky nežádoucího až nepřijatelného (sociálně patologického, kriminálního) chování zaměřuje na jeho souvislosti v různých společenských kontextech. Vzhledem ke značné variabilitě skladby stávající moderní společnosti se jedná o problém existence různých skupin a subkultur, o otázku společenské struktury a procesů, které můžeme v moderní společnosti pozorovat.

Dále se věnuje teorii kulturního přenosu, do které zahrnul i etiketizační teorii. Základní myšlenkou koncepcí a názorů patřícím k této teorii je tvrzení, že deviantní chování je naučené v primárních skupinách a v interakcích s druhými. Vzniká v různých subkulturách. V těch je považováno za normální. Deviantním se stává ve vztahu k sociokulturní normě většinové populace.

- Teorie strukturálního tlaku – východiskem těchto koncepcí je, že v každé společnosti vznikají situace, na které určitá část populace reaguje chováním, které se odchyluje od normy. Patří sem taková tvrzení, jako že chudoba vede k patologii, prostituci, ke kriminalitě apod.
- Kontrolní teorie – spojuje deviantní chování s oslabením či absencí sociální kontroly.
- Etiketizační (labelling) teorie – tato koncepce patří mezi konstruktivistické a chápe deviaci především jako výsledek označování některých jedinců za devianty. Na označování se podílí sociálně významné subjekty (Fischer, 2009, s. 33-34).

Stručně a přehledně shrnula teorii labellingu G. Munková, která uvedla tyto závěry:

- deviace je definována ne jako nějaká objektivní charakteristika lidského jednání, ale jako produkt myšlenek, které lidé vzájemně sdílejí;

- je třeba dát důraz na přímé pozorování procesů interakce;
- deviantní nálepky jsou analyzovány jako sdílené významy, které jsou přidělovány určitým osobám v rámci procesů sociální interakce (Munková, 2004, s. 67).

2. Labelling ve školství

Jak už bylo výše řečeno, nálepkování neboli labelling se může týkat v podstatě kohokoli ve společnosti. Tato práce je však zaměřena na etiketizaci ve školství, konkrétně na prvním stupni základní školy. Uvedme proto nyní určité skupiny dětí, u nichž je velká pravděpodobnost, že se učitel může dopustit nálepkování.

2.1 Děti s ADD/ADHD

Zkratky ADD/ADHD znamenají v anglickém jazyce „Attention Deficit Disorder/Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ neboli porucha pozornosti a porucha pozornosti s hyperaktivitou.

Podle G. Serfonteina se dříve poruchy pozornosti označovaly jako „syndrom hyperaktivního dítěte“. Nadměrná aktivita je totiž průvodním projevem takřka všech dětí s ADD, i když se mezi nimi najdou i jedinci, jejichž aktivita nepřevyšuje běžný průměr; dokonce existuje i malý počet případů se sníženým stupněm aktivity (hypoaktivní typ). Jak říká Serfontein, hyperaktivita se projeví již během prvních let života dítěte. Jeho motorický vývoj jde rychle kupředu a jakmile je to možné, začne se dítě pohybovat po bytě jako blesk. Jedním z nápadných znaků nadměrné živosti je i neustálý pohyb rukou. Dítě má potřebu nepřetržitě na něco sahat a pohrávat si s tím. Tento rys je patrný i v pozdějším věku a všímavému pozorovateli neujde neustálý pohyb nohou, rukou, rtů či jazyka.

Po celou školní docházku je takové dítě neposedné a neklidné. Posedět chvíli na místě je pro něj velmi náročné, protože pociťuje silné nutkání vstát a chodit po třídě, aniž by se tím chtělo předvádět nebo vyrušovat.

Hypoaktivní dítě se naopak projevuje nápadnou apatičností a pramalou touhou po pohybových aktivitách, jako jsou sport nebo hry. Je spokojené, když se může ponořit do svých myšlenek a snění. Tento stav bývá doprovázen poruchami soustředění (Serfontein, 1999, s. 35-36).

Detailněji rozebírá chování dítěte s ADD/ADHD ve školním prostředí A. Train. Ten tvrdí, že mnoho rodičů si nedělá vážné starosti až do chvíle, kdy dítě začne chodit do mateřské školy. Kontakt s ostatními dětmi totiž dále posílí typické projevy problémového chování. Hyperaktivita, která provází děti s ADHD od narození, se nyní střetává s jejich vrstevníky. Neklidné děti jsou neoblíbené a odmítané, neboť se trvale něčeho dožadují. Ostatní děti nedokážou tolerovat jejich neustálou aktivitu, neschopnost se soustředit a zaujatost jen svými problémy.

Děti pomalé a letargické jsou pravým opakem. Vrstevníci je spíše přehlížejí, než odmítají. Tyto děti se ničeho nedožadují a málokdo jim věnuje pozornost. Zdají se úzkostné, a proto nezískávají přátelství.

Train dále uvádí, že oba typy dětí, jak hyperaktivní, tak hypoaktivní mají něco společného, tj. neschopnost se soustředit a setrvat u dané činnosti. Ve škole se jejich obtíže nejen plně projeví, ale i dále prohlubují. Spolužáci dávají hyperaktivnímu dítěti, neschopnému vydržet chvíli na místě, svůj nesouhlas otevřeně najevo. Jeho neklid se tak ještě zvyšuje, bloumá po třídě a rozčilí se, když ho někdo napomene. Nechce dělat úkoly a svou práci často ničí. Hází kolem sebe pravítka a tužky, vykřikuje, a jak jen může, vyrušuje ostatní. Nadává jim, bere jim věci a mlátí vším kolem sebe.

Naopak dítě hypoaktivní, které trpí tím, že úkoly nezvládá a ostatní se mu posmívají, se stáhne do vlastního světa. Jeho sebedůvěra rychle klesá, prohlubuje se jeho úzkost a zmatek. Dítě se uzavírá do sebe, pronásledují ho pocity viny a vlastního neúspěchu (Train, 1997, s. 26-27).

Na závěr Train vidí souvislost s etiketizací, tvrdí totiž, že mnoho rodičů i odborníků se brání tomu, aby dítě dostalo „nálepku“. Když se dítě označí jako hyperaktivní, lze očekávat, že se tak bude chovat, i když bychom si spíše přáli opak. Dalším nebezpečím je, že dítě využije „nálepkou“ jako omluvy pro své chování a pokusí se tím vyhnout odpovědnosti za své projevy. Proto dospělí odmítají takové „škatulkování“. Jejich hlavní obavou je ono stigma, kterým se dítě odlišuje od ostatních (Train, 1997, s. 29).

2.2 Děti se specifickými poruchami učení (SPU)

M. Bartoňová uvádí, že moderní definice vymezují ve svém definování i oblast diagnostiky. S vývojem vědeckého bádání se vytvářela i terminologická východiska k této oblasti. Je nutné konstatovat, že terminologie je nejednotná, a tato skutečnost se netýká pouze české literatury, ale také zahraniční.

Z novějších definic (r. 1993) považoval prof. Matějček za významnou definici expertů z USA z roku 1980: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček, 1993, s. 24).

„Na základě obecné definice specifických poruch učení můžeme definovat specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmúzie), schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie)“ (Bartoňová, 2010, s. 9-10).

Dyslexie

Definic vysvětlujících pojem dyslexie je nespočetně mnoho, avšak velmi se neliší. M. Vašutová (2008, s. 41) použila definici dyslexie publikované v roce 1994, jak ji sestavili členové Výzkumného výboru Ortonovy dyslektické společnosti spolu s dalšími odborníky: „Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým

schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovedností psát a dodržovat pravopisnou normu. Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání“ (Bogdanowicz, 1995).

D. Jucovičová a H. Žáčková zřehlednily specifické chyby dyslexie:

- záměny písmen tvarově podobných (například b-d-p, a-e-o);
- přesmykování slabik;
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět;
- přidávání písmen, slabik, slov i vět;
- vynechávání diakritických znamének nebo jejich nesprávné umístění;
- domýšlení koncovek slov (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 14).

Dysgrafie

„Dysgrafie je pojem označující specifickou vývojovou poruchu učení postihující psaní. Dysgrafické dítě se špatně učí psát, ačkoli netrpí žádnou smyslovou vadou ani vadou pohybového aparátu. Rovněž inteligence bývá v normě. Dysgrafie se projevuje výraznými obtížemi v osvojování psaní (určení tvarů jednotlivých písmen nebo neobratnost písemného projevu)“ (Vašutová, 2008, s. 43).

Přehledný výčet potíží, které mají děti s dysgrafií, opět uvádí Jucovičová a Žáčková. Píší, že děti mají často problémy s osvojováním, zapamatováním a pohotovým vybavováním písmen, převodem tiskacích písmen na psací, zachováním správného tvaru písmen (písmena nedotahují, nedopisují, mají problémy, s dodržením správného poměru jednotlivých částí písmene). Děti mívají obtíže i s navazováním jednotlivých písmen, udržením písma na řádku, s dodržováním velikosti písmen, se zachováním směru psaní a správného sklonu (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 17).

Dysortografie

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu. V minulých letech se předpokládalo, že hlavními projevy jsou tzv. specifické dysortografické chyby, že porucha nepostihuje osvojování gramatických pravidel.

Ze zahraniční literatury, ale především z naší praxe vyplývá, že problémy jedinců s dysortografií jsou závažnější. Nejsou to pouze specifické dysortografické chyby, ale též osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel. Specifické dysortografické chyby jsou ovlivněny především nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápáním obsahu psaného textu, popřípadě nedostatečným rozvojem grafomotoriky. Chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel, jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka“ (Zelinková, 2003, s. 100).

Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních výkonů. Podle charakteru potíží můžeme tuto poruchu členit na několik typů: praktognostická (znamená narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly), verbální (projevuje se problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů), lexická (projevuje se neschopností číst číslice, čísla, operační symboly), grafická (představuje neschopnost psát matematické znaky), operační (projevuje se poruchou schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit, což se odráží zvláště při počítání delších řad čísel), ideognostická (projevuje se poruchou především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi)“ (Bartoňová, 2010, s. 11).

Dyspinxie - specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby.

Dysmúzie – specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby.

Dyspraxie – specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování (Bartoňová, 2010, s. 11-12).

2.3 Nadání

„Mimořádně nadané děti mají svá zvláštní specifika a potřeby. Nadání dítěte si většinou všimnou již v předškolním věku rodiče nebo učitelky mateřských škol, později učitelé na 1. stupni ZŠ. Nadání pak musí být potvrzeno odborným pracovištěm, např. pedagogicko-psychologickou poradnou. Často je však obtížné stanovit, zda je žák mimořádně nadaný nebo pouze nadaný. Dítě, které je hodnoceno jako mimořádně nadané v prvním ročníku, se může ve vyšším ročníku jevit již jako pouze nadané, nebo se dokonce zařadí mezi žáky průměrné“ (Šmahelová, 2010, s. 59).

V. Lechta zase říká, že z psychologického hlediska je nadání definováno více možnými způsoby. Nejčastěji je intelektové nadání chápáno tak, jak to uvádí Psychologický slovník (1987):

1. systém schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činností nebo součinnost schopností, tvořících určitou strukturu, která umožňuje kompenzovat nedostatky, některých schopností díky přednostnímu rozvoji jiných schopností;
2. rozumový potenciál, inteligence, tj. celková individuální charakteristika poznávacích schopností, schopností učit se;
3. souhrn vloh, vrozených daností, projevů úrovně a specifík vrozených předpokladů;
4. existence vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků činností (Lechta, 2010, s. 354).

2.4 Sociokulturní znevýhodnění

Sociokulturní znevýhodnění se týká především žáků-cizinců a žáků, jejichž sociální zázemí je více či méně odlišné od sociálního zázemí většiny.

Zabývejme se nejprve žáky-cizinci. R. Grenarová zmiňuje právní aspekty vzdělávání žáků cizinců: „Právně je postavení žáků-cizinců ošetřeno *Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (tzv. školský zákon), jenž tyto jedince vymezuje v § 16, odst. 1. jako děti „se sociálním znevýhodněním“ a řadí je k dětem se „speciálními vzdělávacími potřebami“. Konkrétně § 16, odst. 5 nařizuje, že tyto děti „mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem“, má jim být věnována zvláštní péče tak, aby byly naplněny zásady a cíle vzdělávání, tj. zohledňování vzdělávacích potřeb jedince, rovný přístup ke vzdělávání, zákaz jakékoli formy diskriminace“ (Grenarová, 2010, s. 154).

Dále R. Grenarová říká, že jedním z cílů integrace žáků-cizinců, tj. sociálně znevýhodněných dětí, je i ochrana jejich minoritní kultury, přičemž integraci je vhodné provádět individuálně a ne skupinově. Za ideální by bylo možné považovat situaci, kdy by individuální integrace žáka s nízkým sociokulturním postavením v běžných školách byla podpořena i společným cíleným působením učitele spolu s asistentem pedagoga, volnočasovým pedagogem, sociálním i speciálním pedagogem a školním psychologem. Individuální přístup k těmto žákům má blahodárné účinky na proces adaptace „dítěte odjinud“, na utváření atmosféry vstřícnosti a celkově vzájemného pochopení v prostředí běžné třídy, vede spolužáky společně k učení se toleranci a vzájemnému poznávání, napomáhá posílení školní úspěšnosti i motivace žáků, naučí je respektovat odlišnosti a minority s lingvistickou, kulturní i náboženskou bariérou (etnické menšiny a národnostní skupiny) (Grenarová, 2010, s. 155).

J. Slowík uvádí, že sociální a sociokulturní znevýhodnění bývá tradičně spojeno s takovými problémy, jako jsou:

- jazyková bariéra;
- národnostní nebo rasová odlišnost, (například barva pleti, způsob oblékání, kulturní projevy atd.);
- zdravotní handicap;
- nízký sociální a ekonomický status;

- sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity;
- ústavní výchova.

Dále Slowík tvrdí, že lidé takto znevýhodnění velice často podléhají různým formám sociální izolace a diskriminace, mají proto silnější přirozenou tendenci setkávat se a komunikovat především mezi sebou, a vytvářet tedy minoritní subkultury.

Děti vyrůstající v sociokulturně znevýhodněném prostředí se často potýkají s typickými problémy, mezi které patří:

- frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atd.);
- silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů;
- deviace v hodnotovém systému a etice;
- absence životních jistot a cílů i sociálního zakotvení;
- přijímaná neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí);
- ztížené podmínky seberealizace a sociální integrace (Slowík, 2007, s. 143).

Jednou ze specifických skupin sociálně znevýhodněných žáků jsou romští žáci. Jak uvedli Němec a Vojtová, jedním z dominantních problémů již od počátku vstupu romských žáků do školy je jejich nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka, což je příznačné pro většinu příslušníků menšin a etnik. Romové v České republice žijí stále ještě relativně izolovaným způsobem života ve starších zástavbách městských čtvrtí. Typickým prvkem je vícečetná rodina (3-7 dětí), velmi nízký sociálně ekonomický status rodiny (oba dva nebo jeden z rodičů jsou nezaměstnaní a žijí ze sociálních dávek státu) a odlišné kulturní tradice a hodnoty.

Smyslem současné školské politiky je zařadit co nejvíce dětí do tzv. hlavního vzdělávacího proudu. Řada opatření mnohdy ztroskotá na neznalosti bariér a nedůsledném uplatňování vzdělávacích strategií a podmínek, které by tento proces integrace podporovaly. Do výčtu hlavních bariér především náleží hodnoty romské rodiny a hodnota vzdělání, vnímání času a struktura dne, peníze, vnímání odlišnosti, české pojmy a jejich významy (Němec, Vojtová, 2009, s. 29-31).

3. Psychický vývoj dítěte

Psychický vývoj jedince je velmi rozsáhlý, týká se jej od prenatálního období až do stáří a smrti. Mnoho autorů se vývojovou psychologií zabývalo i zabývá, a dělení na jednotlivá období vývoje nebylo vždy jednotné. Například Piaget, který se zabýval především kognitivním vývojem v dětském věku, rozdělil psychický vývoj do pěti základních etap, kdežto například Erik Erikson jej dělil do osmi stádií.

Podle Vágnerové (2000, s.22) však existuje pět obecných znaků psychického vývoje, a to:

1. psychický vývoj lze charakterizovat jako zákonitý proces, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází. Pořadí změn, typických pro jednotlivé fáze, se řídí určitými zákonitostmi: je stabilní a nelze je libovolně měnit;
2. vývoj je celistvý proces, který zahrnuje somatickou i psychickou složku v jejich vzájemné interakci;
3. vývoj je za normálních okolností procesem typických proměn. V rámci rozvoje psychických vlastností a procesů dochází k jejich diferenciaci a integraci;
4. psychický vývoj nebývá zcela plynulý a rovnoměrný. Skládá se z mnoha kvantitativních a kvalitativních změn, tj. přípravných fází, latencí a vývojových skoků;
5. proces vývoje, jeho průběh i jednotlivé vlastnosti a kompetence jsou vždy individuálně specifické. Vývoj každého jedince probíhá určitým tempem. Obecné zákonitosti určují individuální vývoj pouze rámcově. Jeho konkrétní průběh je dán interakcí konkrétních dědičných dispozic a určitých životních podmínek.

Jak už bylo řečeno, tato práce je zaměřena pouze na děti prvního stupně základní školy, tudíž se dále budeme zabývat vývojovou psychologií jen dítěte mladšího školního věku, tedy dítěte od šesti let, kdy nastupuje do školy, až do dvanácti let.

3.1 Mladší školní věk

V období mezi šestým a sedmým rokem života dítě nastupuje do školy. Je to období velkých změn v dosavadním způsobu života a každé dítě je nese trochu jinak. „Pro neposedné a hravé dítě není snadné sedět klidně v lavici, dávat pozor a dělat jenom to, co říká paní učitelka; kromě toho se musí seznámit s mnoha novými dětmi ve třídě a přivyknout si na soužití s nimi. Současně se na ně zvyšují nároky i doma. Všechny tyto změny navíc nastaly poměrně náhle. Není proto divu, že jsou z toho mnohé děti zpočátku zmatené, rozčilené a unavené. Postupně se však stávají přizpůsobenější a vyrovnanější. Hlavní činností tohoto vývojového stádia je učení a sociální učení“ (Čačka, 2000, s.104).

Podle Vágnerové dítě, které začalo chodit do školy, ztratilo v souvislosti s novou rolí částečně jistotu a bezpečí pocitu vlastní výjimečnosti a samozřejmé akceptance, která mu byla potvrzována rodiči.

Dále Vágnerová říká, že sociální mezník nástupu do školy znamená nutnost osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Projevuje se proto automaticky i zvýšením míry nejistoty, kterou každá změna přináší. Dítě si proto díky potřebě nové jistoty často vytvoří vazbu na učitele, kterého bere jako idol. Jak Vágnerová uvedla, navázání kontaktu s učitelem, který se z pozice žáka jeví jako zbožňování, pomůže dítěti překonat změnu jeho životního stylu a zvládnout novou roli. Od osobně významného učitele očekává dítě obdobnou podporu jakou mělo v rodině a za těchto okolností obvykle i lépe pracuje (Vágnerová, 1997, s. 9).

3.2 Socializace dítěte ve škole

Pojem socializace je definován různými způsoby, uvedme proto několik příkladů definic.

„Socializaci osobnosti můžeme definovat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá“ (Helus, 2007, s. 71).

„Socializace je proces, při němž si jedinci osvojují pravidla chování, soubory názorů, hodnot a postojů s cílem stát se plnohodnotnými členy společnosti. Některé oblasti psychologie a příbuzné sociální vědy pojmají socializaci jako proces vrůstání jedince do společnosti na základě osvojování si pravidel a omezení, která jeho společnost vyžaduje a preferuje, aby se do ní mohl úspěšně a účinně začlenit“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 79).

Podle Heluse (2007, s. 72) má pro pedagoga studium problematiky socializace osobnosti zvláštní důležitost:

1. Osvětluje, jak sociální okolnosti života jeho žáků ovlivnily jejich vlastnosti, postoje ke vzdělávání a výchově, předpoklady pro školní úspěšnost. Učitel, zorientovaný v problematice socializace tedy svým žákům lépe rozumí, ale také na základě toho může působit na nápravu negativních jevů, které předchozí socializace navodila.
2. Pomáhá pedagogovi překonávat zjednodušené chápání edukace jenom jako vyučování vědomostem a adaptaci na příkazy. Pedagog, zorientovaný v problematice socializace osobnosti, zajišťuje edukaci jako komplexní začleňování do společnosti a uplatnění v ní.

Hewstone a Stroebe (2006, s.79) citovali německého psychologa Rudolpha Schaffera (1996), který v rámci diskuse o konceptech zdůrazňuje, že tradiční modely povětšinou vnímají socializaci jako jednosměrný proces, jehož cílem je navození změn a zprostředkování pravidel, jež jedinec přejme a začne se jimi řídit (Watson, 1928).

Jiné teorie socializace vnímají dítě jako nově příchozího člena do společnosti, který je vybavený instinkty a touhami, jež se snaží naplnit, zpočátku bez ohledu na pocity a přání druhých (Freud, 1933 in Hewstone, Stroebe, 2006, s. 79).

„Socializační vývoj dítěte probíhá postupně. Již v průběhu dětství je ovlivňován různými sociálními skupinami, k nimž náleží. Působení každé z nich je něčím specifické a zde získaná zkušenost přispívá k rozvoji odlišných kompetencí. V tomto věku nabývají na významu socializační požadavky školy a rozvíjejí se takové vlastnosti a dovednosti, které dítěti v tomto směru pomáhají. Na jedné straně jde o uspokojivou orientaci v tomto prostředí (tj. aby dítě pochopilo, co se od něho

vyžaduje), na druhé straně o osvojení žádoucích způsobů chování“ (Vágnerová, 2000, s. 159).

Ve škole, zvláště na prvním stupni, ovšem není důležitý jen jedinec, ale také třída jako celek a vztahy, které zde vznikají, ať už pozitivní nebo negativní. Čačka (2000, s. 175-177) rozdělil vztahy ve třídě podle ročníků:

V prvním ročníku se vnitřní struktura ještě příliš neodlišuje od skupin předškolního věku. Třída není jednotná, skládá se z řady menších nestabilních jednotek bez pevné vnitřní struktury. Podněty ke sdružování dětí bývají v této době nejčastěji ještě dosti povrchní a nahodilé (společná cesta do školy, dřívější známost atp.).

Ve druhém ročníku přibývají další znaky počínajícího skupinového života. Třidu tvoří zpravidla 5-7 poměrně izolovaných a spíše soupeřících skupinek. Některé děti v nich již začínají vystupovat jako vůdcové a ostatní se jim podřizují. Vlastnosti vůdců jsou spíše síla, aktivita, obratnost, vlastnictví vytoužených hraček, organizační schopnosti aj. Spolužáci nepředstavují stále ještě žádnou oporu a vzájemné hodnocení je dosud obvykle dosti povrchní a neobjektivní. Ve třídě bývá však někdy nutné taktně předejít možným negativním projevům vůči handicapovaným spolužákům.

Od třetího ročníku se již objevuje, zvláště ve skupinách intelektově vyspělejších dětí, vyhraněnější a členitější skupinová struktura a jednota hledisek, neboli „duch třídy“. Systém pozic je postupně diferenciovanější a stabilnější. Neustále přibývají nová hlediska (sama oblíbenost ještě není zárukou důvěrnosti vztahu, atp.).

Ve čtvrtém ročníku se již začínají vyskytovat i samostatněji prožívané užší přátelské vztahy, vznikající na základě uvědomování vzájemného souladu rysů a zaměření.

Rozvoj společenského citu, spravedlivého oceňování a vzájemné spolupráce by měl být, vedle podpory individualizace a samostatnosti, významným cílem každé výchovné práce. Hodnocení i sebehodnocení by tedy nemělo opomíjet vedle objektivních pracovních výsledků jedince také kvality jeho součinnosti s ostatními (například míru egoistického sebeprosazování na úkor jiných, sklon k podvádění atp.).

3.3 Role učitele v životě žáka

Dítě se při nástupu do školy setkává nejen se spoustou nových spolužáků, ale také s osobou učitele. Stejně jako své spolužáky, i svého učitele bude dítě vídat a komunikovat s ním každý den. Je to v jeho životě někdo nový, jehož musí poslouchat, respektovat a plnit úkoly, které zadá. Vágnerová (1998, s.19) uvedla, že na počátku školní docházky by dítě mělo vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k nové, neznámé autoritě učitele a posléze se tak skutečně chovat. Zde má pozitivní vliv decentrace v myšlení, protože umožní dítěti pochopit, že učitel není jen pro ně a není zde v roli osoby, která by k němu měla osobní vztah.

V jiné publikaci Vágnerová (2000, s. 164) uvádí, že dítě musí přijmout skutečnost, že je jen jedním z mnoha dětí. Zátěží může být i požadavek podřízení se autoritě učitele, který je na počátku školní docházky cizím člověkem a nemá pro dítě takový osobní význam jako rodiče. Ve vztahu ke svým žákům je učitel více neutrální a jeho chování méně diferencované. Neakceptuje žáka automaticky, bez ohledu na jeho skutečné chování, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků a norem, které jsou pro dítě z větší části nové. Malý školák nemůže přijmout učitele zcela neutrálně, jeho vztah musí mít i citovou dimenzi. Vazba na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí.

Na počátku školní docházky má učitel pro dítě větší subjektivní význam než kdykoli později. Jestliže má učitel ve své roli uspět, musí vyhovět potřebám dětí a prezentovat se třídě jako citově akceptující zdroj jistoty. Navázání kontaktu s učitelem je pro adaptaci na školu nezbytné, pomůže dítěti zvládnout novou roli, spojenou se změnou jeho životního stylu. Od učitele očekává dítě obdobnou podporu, jakou mělo v rodině. Pokud ji získá, bude s největší pravděpodobností i lépe pracovat. Malí školáci svou paní učitelku často i zbožňují.

V životě žáka prvního stupně je tedy učitel velmi významnou osobou. Jak uvedla Vašutová (2004), zastává ve své profesi dokonce několik pedagogických rolí: poskytovatel poznatků a zkušeností, poradce a podporovatel, projektant a tvůrce, diagnostik a klinik, reflektivní hodnotitel, třídní a školní manažer, socializační a kultivační vzor.

R. Dyrtrtová (2009, s. 40) zmínila tzv. „učitelské desatero“ od Z. Kalhouse a F. Horáka (1996), které shrnuje pedagogické dovednosti (znalosti), kterých si učitelé nejvíce cení:

- umět komunikovat se žáky;
- dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka;
- správně provádět individuální ústní zkoušení;
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě;
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích;
- znát a umět uplatnit metody výuky a vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků;
- znát základní metody výuky;
- mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání;
- znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat;
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

Tyto dovednosti a znalosti jsou považovány u učitele za nejdůležitější, je tedy třeba snažit se v roli učitele získat co nejvíce z nich, nejlépe všechny. Pro žáka, který právě nastoupil povinnou školní docházku, bude učitel s těmito dovednostmi osobou, které může v novém a cizím prostředí důvěřovat, a která mu školu neznepríjemní.

4. Důsledky etiketizace na vývoj a socializaci dítěte

4.1 Narušení psychosociálního vývoje dítěte

Jak už uvedlo mnoho autorů, mezi nimi i D. Sedláčková, tak v mladším školním věku se dítě prosazuje především svým výkonem. Potřebuje dosáhnout společenského uznání, být druhými akceptováno a oceňováno. Dále Sedláčková říká, že pozitivní zkušenost posiluje sebedůvěru dítěte. Jestliže je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa zvládnout. Jestliže se dítěti nedaří, zvyšuje se pocit nejistoty a jeho sebedůvěra klesá. Dítě se může vzdát svého úsilí a přijmout roli nešikovného, neschopného, což vede ke ztrátě sebevědomí, k pocitům méněcennosti (Sedláčková, 2009, s. 27).

J. Řezáč zase tvrdí, že základním sociálně psychologickým předpokladem školní práce dítěte je odpovídající sociální vpravenost do sociálního prostředí školy a třídy. Projevy školní maladjustovanosti (nejistota, úzkost, neadekvátní reakce vůči prostředí ap.) by měly být učitelem chápány především jako signál potřebné změny v sociální situaci žáka, nikoliv jako „vlastnosti problémového žáka“ (Řezáč, 1998, s. 209).

Z. Helus zmiňuje schématické typizování žáků, jehož podstatou je, že učitel nahlíží na žáky ve třídě, jakoby patřili do několika málo typů, přičemž v každém z nich jsou žáci víceméně stejní, s nimiž lze jednat (hodnotit je) víceméně stejným způsobem. Dodává, že někteří učitelé podléhají tzv. haló efektům velice rychle a snadno. Dojem, který si o žácích jednou vytvoří, v nich přetrvává. Schématické typizování je také determinující. Znamená to, že tím, jak učitel žáka typizuje (jak si ho zařazuje), tím ho také determinuje. Tzn. podle toho, jak si jej zařadil, k němu také přistupuje.

Dále Helus říká, že v souladu s determinujícím dopadem schématického typizování ovšem nezůstává jen u toho, že učitel si takto žáky rozčleňuje. Důležité je zejména to, že s každým typem žáka také typově specificky jedná, což má zase důsledky pro jejich chování a výkony. Do interakcí s žáky problémovými se promítá převážná část učitelových negativních projevů: trestání, podceňování, pohružky, předvídaní špatné budoucnosti ve škole i v životě, dávání za odstrašující příklad ap. (Helus, 2001, s. 184-186).

„Jestliže učitelé setrvale posuzují, respektive hodnotí žáka jako horšího než jsou druzí, jako neschopného či nenapravitelného, pak v něm mohou navodit pocit, že jsou špatnými matematiky, že se nikdy nenaučí kreslit nebo zpívat, že budou vždycky zlobiví, že nedokážou napsat bezchybně kompozici, že mají slabou vůli. Vytvořené sebeznehodnocující sebepojetí se pak stává činitelem snížené výkonnosti, a to i v případě, že má žák předpoklady dosahovat v dané oblasti i vysokých výkonů. Dítě posléze přejímá pochybovačné postoje druhých osob, na kterých je závislé a podle kterých se řídí, a zdrojem desaktivace se stává už sám jeho vztah k sobě samému jako neschopnému, omezenému, méněcennému“ (Helus, 2001, s. 35).

4.1.1 Problémy v navazování sociálních vztahů

„Pozice žáka ve třídě, respektive akceptace či nonakceptace spolužáky, vstupuje do hry jednak jako důsledek, ale i jako jedna z podmínek výkonnosti a úspěšnosti žáka. Mnozí autoři upozorňují na to, že nepopularita mezi dětmi je již sama o sobě zvýšenou psychickou zátěží a je spojená se zvýšenou konfliktností a úzkostností, a lze ji považovat za jednu z příčin neúspěchu“ (Řezáč, 1998, s. 206).

Sedláčková zmiňuje, že pro dítě je místem společenského uplatnění především dětská skupina, a to zejména ve věku 8-11 let, kdy zájem dítěte o kolektiv vrcholí. Dokonalá pohyblivost a tělesná zdatnost má v dětských skupinách v této době prvořadou hodnotu. Dítě, které je nějak v tělesném vývoji opožděno, které je slabší a méně obratné, nápadně svým zjevem, je přirozeně vystaveno nebezpečí, že pocit méněcennosti zakusí v plné síle. Vyloučení ze společnosti ostatních dětí nebo dokonce posměch bolí v této době více než kdykoli předtím.

Dále Sedláčková uvádí, že nepopulárními se stávají děti, které jsou ostatním nějak nepříjemné, ruší je a nestačí jejich požadavkům. K méně zdatným vrstevníkům se často chovají tak, jako by si za své nedostatky sami mohli, a odmítají je. Říká, že u nezralých dětí se setkáváme s regresí, tj. s tendencí hledat ochranu u autority. Obrany mohou mít i aktivnější charakter, dítě se může snažit prosadit za každou cenu. Může být agresivní, zlomyslné, mstít se ostatním za to, že ho nechtějí. Toto řešení obyčejně také nemá uspokojující efekt: spolužáci se k sympatiím nedají přinutit, a tak se agresora buď bojí, nebo se s ním perou (Sedláčková, 2009, s. 63-65).

4.2 Sociálně deviantní chování dítěte

„Vyslovíme-li pojem sociální patologie (z lat. pathos = utrpení, choroba), nejedná se o samostatný vědní obor. Jde o souhrnné označení nezdravých, abnormálních a obecně nežádoucích společenských jevů“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 13).

„Pojem sociální patologie má více významů. Označuje vědní disciplínu, studijní předmět a též společensky nežádoucí, chorobné jevy ve společnosti. Sociálně patologické jevy jsou předmětem zkoumání mnohých věd, např. psychologie, kriminologie, biologie, medicíny, sociologie, sociální pedagogiky, sociální práce a jiných věd. Sociálně patologické jevy se odvozují od tzv. „normality společnosti“. Normy příslušné společnosti anebo jiné libovolné sociální skupiny jsou modelem způsobu chování a jednání jednotlivce jako příslušníka takového sociálního útvaru“ (Kraus, Hroncová, 2007, s. 9-10).

„Sociální patologie představuje shrnující pojem pro nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí společenské jevy, tzn. společensky nebezpečné, negativně sankcionované formy deviantního chování, ale hlavně pro studium příčin jejich vzniku a existence. To, co je považováno za normální nebo za odchylku od normy vystupuje až v souvislosti s historickým srovnáním. Ne každá odchylka musí být deviací nebo zločinem. Převážně však odchylky od stanovených pravidel chování jsou posuzovány jako protisociální jednání. Názory na určité jevy se mění podle doby, regionu nebo rozvoje společnosti“ (Jilčík, 1999, s. 3-5).

Jak uvádí S. Bartlová, je vhodné rozlišovat mezi pojmy sociální deviace a sociální patologie. Ne každá deviace je sociální patologií. Je zde určitý toleranční limit. Jako sociálně patologické označujeme jevy škodlivé, přímo ohrožující společnost nebo konkrétního jedince. Sociální deviace je všeobecný pojem, označující nejen kriminální chování, ale také mnoho případů chování, které není trestné. Tento pojem nelze ztotožňovat pouze trestnou činností, či s protisociálním chováním, i když většina forem sociálního chování považovaných za deviantní tuto povahu má. Jako příklad lze uvést situace, kdy jak veřejný činitel, jenž bere úplatky, tak i žák odmítající sedět na určeném místě, anebo chodící za školu, porušují normy společenského chování (Bartlová, 1998, s. 6).

S. Fischer a J. Škoda zase tvrdí, že sociální deviace a patologie jsou značně relativní jevy. Je přirozené, že jsme každodenně svědky porušování různých norem, vždyť je někdy porušujeme i my sami. Je nezbytné si uvědomit, že žádná sociální

norma není a ani nemůže být dodržována z důvodu jedinečnosti individua přesně a stejným způsobem. V každém sociálním prostředí existuje proto nepsaný toleranční limit. Ten je proměnlivý v čase a z hlediska aktuální úrovně sociokulturního poznání konkrétní společnosti. Různé skupiny, jednotlivé společenské subkultury i jednotlivci se liší svými vzorci chování, které do uvedeného limitu tolerance zapadají. Toleranční limit bychom mohli vymezit jako míru variability snášenlivosti k chování a dodržování norem druhými jednotlivci (Fischer, Škoda, 2009, s. 15).

Fischer a Škoda také shrnuli etiologii sociálně patologických jevů a chování. Říkají, že deviantní a patologické jednání vzniká ve vztahu ke společnosti. Souvislost jeho vzniku se společenskými faktory je zřejmá. Je zde však také otázka osobnosti jeho nositele. Sociálně patologické chování je ve skutečnosti důsledkem působení řady různých biopsychosociálních faktorů. Ty působí v inkriminovaném čase ve vzájemné interakci. Příčiny vzniku sociálně patologických jevů můžeme proto označit za multifaktoriální.

Dále uvádějí, že v souvislosti s tím došlo v teorii příčin vzniku sociální deviace a patologie prakticky ke třem základním přístupům. Jsou to:

1. Teorie, jež předpokládá existenci určitých typů lidí (kinds of people theory), kteří mají tendenci volit chování mimo společenské normy.
2. Teorie situační – předpokládá, že určité sociální situace navozují možnost vzniku a rozvoje sociální deviace. Takového chování se může v podstatě dopustit kdokoliv.
3. Teorie konjunktivní – keďná se o kombinaci obou předchozích přístupů. Východiskem této teorie je, že v určitých situacích se určitý typ lidí bude chovat určitým způsobem (Fischer, Škoda, 2009, s. 27-28).

Sociálně patologické jevy

Nejprve bychom měli uvést některé z negativních vlivů sociálního prostředí, které mohou působit na vznik sociálně patologických jevů u dětí školního věku. Podle I. Pešatové jsou to následující:

Nevhodné nebo nepodnětné rodinné prostředí představuje riziko ve smyslu nežádoucích způsobů chování, nebo dokonce nežádoucích osobnostních charakteristik. Např. nápodoba poruchového chování, odlišný normativní

a hodnotový systém rodiny vzhledem k převládajícím normám, důsledky rané citové deprivace, která mění dětskou osobnost.

Nepřiměřená zátěž školního prostředí. Škola se za určitých podmínek může stát zdrojem nepřiměřené zátěže (nepřiměřená učební zátěž, problematická osobnost učitele, nepřijetí sociální role žáka aj.) a tím vést k poruchám chování. Děti si velmi záhy začínají ve třídě vytvářet svou vlastní „subkulturu“ vyznačující se zvláštním jazykem, zvyklostmi a rituály, mohou vznikat v některých případech podskupinky, které se mohou stát zárodkem asociálních part, a to už na prvním stupni základní školy. Jejich vzniku napomáhá neangažovanost učitele, resp. jeho zřetelné preferování či zatracování některých dětí. Přehlížení zcela zjevných přestupků, nejasná pravidla týkající se žádoucího chování dětí, nekonzistentní uplatňování disciplíny, degradace a deptání žáků v procesu jejich trestání, nemožnost odčinit přestupek, neobjektivní rozhodování pedagogů aj. Učitelův nezájem či agresivita mohou být také živnou půdou šikanování ve třídě.

Styl života a životní prostředí. Na vývoj dítěte působí např. anonymita sídlišť, kde se děti a mladiství chovají asociálně ve větší míře než tam, kde funguje sociální kontrola a na anonymitu nelze spoléhat.

Asociální skupiny a závadové party. Nejčastěji se projevuje vliv asociální skupiny nebo závadové party na vývoj jedince v období puberty a dospívání. V závadové partě mnohdy dochází k delikvenci (krádežím, prostituování a předčasným sexuálními praktikám, užívání alkoholu, užívání drog, šikanování a vydírání členů party silnějšími jedinci nebo dospělými, projevům vandalství a extrémismu) (Pešatová, 2007, s. 128-130).

O školním prostředí se Pešatová ještě zmiňuje při citaci Pavla Mühlpachra (2001): „Učitelé jako jednotlivci obtížně vnímají moderní pohled na sociálně patologickou problematiku a neuvědomují si, že tyto jevy jsou nedílnou součástí společnosti. „Nevyrovnaný“ pohled učitele na žáka se sociálně negativním chováním se prohlubuje v kontextu řešení problému v celém pedagogickém sboru. Ten chápe patologické chování jako poruchu chování a škola zasahuje jako instituce se sankcemi v rámci daného normativního systému. Problém tím však vyřešen není, žák je pouze potrestán, a tentýž problém bují dále a objeví se později v mnohem závažnější podobě. Takto nevyrovnaný pohled celého pedagogického sboru vede ke stigmatizaci žáka, upozorňuje se tím na jeho deviaci a není vyloučeno, že se z něho skutečně stane jedinec s výraznou patologií. Učitelé nevhodným způsobem

řešení problému mnohdy přispívají ke vzniku sociálně deviantních jedinců, neboť jako sociálně významnější jedinci etiketizují méně sociálně významné jedince (žáky) za devianty“ (Pešatová, 2007, s. 82).

Pokud se zaměříme na dělení sociálně patologických jevů, je třeba nejprve definovat pojmy disociální chování, asociální chování a antisociální chování. Od těchto pojmů se dále odvíjí jednotlivé charakteristiky sociálně patologických jevů.

Disociální chování

Někteří jedinci nejsou schopni udržovat přijatelné sociální vztahy, což se projevuje neadekvátním sociálním chováním. U těchto lidí často pozorujeme nedostatek empatie, egoismus, nadměrné zaměření na sebe a na uspokojování svých potřeb. Mezi disociální poruchy chování v dětství a dospívání patří např. přestupky proti školnímu řádu, vzdorovitost, nekázeň.

Asociální chování

Za asociálního je považován člověk, který nemá sociální citění a pochopení pro potřeby druhých. V dětském věku a adolescenci mezi asociální poruchy chování řadíme např. lhaní, záškoláctví, útěky, toulání, některé formy toxikomanie.

Lhaní

„Lhaní bývá u dítěte způsobem úniku z nepříjemné situace, kterou samo nedokáže vyřešit jiným způsobem. Lhaní lze zhruba rozdělit do tří základních skupin:

1. Pravá lež – charakterizuje ji úmysl použít lež a také to, že dítě si dobře uvědomuje nepravdivost svých tvrzení.
2. Bájná lež – v tomto případě se nejedná o poruchu chování, neboť bájná lež určitým způsobem symbolicky uspokojuje ty potřeby dítěte, které ve skutečnosti uspokojeny nejsou.
3. Destruktivní lež – tato lež záměrně poškozují druhou osobu či osoby nebo může být použita k dosažení osobního prospěchu na úkor druhých“ (Švarcová, 2009, s. 42).

Záškoláctví a útěky

Záškoláctví je podle I. Pešatové již tradičně pojímáno jako porušení řádu školy, ale ve skutečnosti toto provinění znamená porušení školského zákona, který obsahuje ustanovení o povinné školní docházce. Jednou z příčin záškoláctví mohou být problémy v adaptaci na školu, žák je v prostředí školy neurotizován spolužáky nebo požadavky učitele nebo celkovým prostředím třídy. Mnohé děti, především z dysfunkčních a závadových rodin, nejsou dostatečně vyzrálé na sociální prostředí a nároky školy (samostatnost, zodpovědnost, výkon atd.).

Dále Pešatová říká, že velkou úlohu zde hraje i nedostatečná školní připravenost dítěte. Typická je situace příslušníků minorit, které jsou frustrovány jazykem. Záškoláctví pak může být reakcí na prospěchové selhání. K záškoláctví také vede nesprávné výchovné působení rodičů, kteří buď dítě ke školní docházce nevedou, nebo dítě nadměrně trestají při každém školním neúspěchu (Pešatová, 2007, s. 248-249).

E. Švarcová zase uvedla, že útek i záškoláctví lze chápat jako určitou možnost unikového jednání. Dítě většinou utíká z prostředí, které mu nějakým způsobem nevyhovuje nebo ho přímo ohrožuje. Nejvíce děti utíkají z domova, což je varovný signál, že je v rodině nějaký problém, který dítě nedokáže zvládnout. Rodina selhává jako zdroj jistoty a bezpečí.

Dále dítě utíká ze školy, v tomto případě mluvíme o záškoláctví. I zde je nutné hledat nějaký problém, se kterým si dítě neví rady. Může se opět jednat o nefunkčnost rodiny, ale i o problémy spojené přímo se školní docházkou. Např. příliš vysoké nároky na dítě, nezačlenění se do dětského kolektivu, šikana, problémy ve vztazích se spolužáky, s učitelem, snaha uniknout od náročných úkolů, vyhnout se některým úkonům při tělocviku (dítě se bojí ostudy) apod. (Švarcová, 2009, s. 43).

Málo kulturně podnětné prostředí, lhostejnost či dokonce averze vůči škole ze strany rodičů mohou vést žáka k tomu, že se počne vyhýbat školní docházce. A to zvláště tam, kde se vedle domácích konfliktů začnou objevovat i problémy ve školním prostředí a ovlivňují prospěch a chování žáka, jakož i jeho hodnocení ze strany učitelů a spolužáků. Dítě najde východisko z beznadějné situace a z nároků školního prostředí v záškoláctví. Podobu této formy chození za školu doplňují predelikventní sklony a antisociální postoje (lhaní, vzdorovité chování, drobné krádeže, závadová parta, hrací automaty v dopoledních hodinách). Právě tato forma záškoláctví mnohdy přerůstá v prekriminalitu (Pešatová, 2007, s. 251).

Antisociální chování

„Jako antisociální poruchy chování jsou označovány činnosti a jevy, při kterých jedinec poškozují své okolí a přestupují zákon“ (Švarcová, 2009, s. 44).

Kriminalita

Kriminalita, neboli zločinnost je chápána jako výskyt trestného chování (chování kriminální), který je vyjádřen souhrnem trestných činů spáchaných ve společnosti. Pojem je vymezen platným trestním právem, které stanoví, jaké protispolečenské chování se vzhledem ke své nebezpečnosti považuje za trestné činy, případně za další kategorie deliktů stíhaných soudními orgány (Jilčík, 1999, s. 14).

Jak uvedla Švarcová, provedená výzkumná šetření u nás i v zahraničí ukázala zcela průkazně, že v drtivé většině se nositelé sociálně patologických způsobů chování a jednání rekrutovali z vrstvy mládeže, která je hodnotově orientována na konzumaci (všeho druhu) a nikoliv na tvořivost a přijatelnou seberealizaci. Je to mládež, která si neví rady s tím, jak naložit se svým volným časem a která má velmi negativní zkušenosti s rodiči a se školou. Švarcová dále tvrdí, že na delikvenci mládeže má velký vliv zejména výchovné působení rodiny, školy, pracoviště. Chování mládeže značně ovlivňují i neformální skupiny, zejména skupiny vrstevníků a způsob trávení volného času. Kriminalita dětí a mládeže narušuje veřejný pořádek, ohrožuje životy, zdraví a majetek občanů. V převážné míře se z mladých delikventů stávají v pozdějším věku recidivisté (Švarcová, 2009, s. 16-17).

Při určování příčin a podmínek páchaní trestné činnosti mládeži jsou určujícími faktory mikrostruktura, která na jedince i skupiny působí, a vývojové zvláštnosti mladého člověka. Převážně tyto dva faktory formují hodnotový systém, sociální orientaci, postoje ke společnosti i jednotlivým osobnostem a další charakterové atributy osobnosti člověka. Negativně působící faktory pak nejcitlivěji zasahují oblast psychiky člověka, tj. intelekt, citovou a morální složku osobnosti. Všechny uvedené, ale i další faktory, pokud jsou ovlivněny patologickým vývojem, jsou významné i z kriminologického pohledu a určují strukturu a způsob páchaní kriminálních deliktů. Obecně pak o nich hovoříme jako o příčinách, které vedou k páchaní trestné činnosti dětmi a mladistvými (Jilčík, 1999, s. 18).

Matoušek a Kroftová uvádějí, že u dětí frustrovaných nízkou podporou rodiny je pravděpodobné, že potřeba kladného přijetí vrstevnickou skupinou bude ještě silnější

než u dětí s dobrým rodinným zázemím. Na tyto děti má vůdce party velký vliv a taká ho využívá. Vstupním rituálem do již ustavené delikventní skupiny je v některých západních zemích dokonce spáchání nějakého trestného činu. Delikventní party u nás skoro vždy vznikají z podskupin mladých lidí, kteří se dobře znají z jedné instituce, méně často se rekrutují mládeže bydlící na jednom sídlišti, resp. v jedné čtvrti, jak tomu je častěji v západních zemích. Tyto skupiny se buď vymknou běžným mechanismům sociální kontroly (přestanou chodit do učení, do školy), vytvoří si vlastní hodnotové preference a chovají se vysoce autonomně, anebo, což je méně časté, se kontrole vymknou jen v době svého volna (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 83).

Nejčastějšími projevy dětské kriminality jsou krádež a vandalismus. Jak uvedla Švarcová, krádeže jsou charakteristické záměrností jednání. U dětí však lze o krádeži mluvit pouze tehdy, jsou-li jeho rozumové schopnosti na takové úrovni, aby dokázalo akceptovat normu chování vztahující se k vlastnictví věci (Švarcová, 2009, s. 45).

Dále Švarcová uvádí, že k prvním dětským krádežím dochází velmi často ve věku, kdy ještě dítě nechápe dostatečně ekonomickou realitu a jeho mravní normy nejsou stabilizovány, a to především tam, kde byla zanedbána výchova k mravnosti a objasnění právního vědomí. Děti považují krádež často za hru, tvoří se skupiny a party. Z takovýchto skupin však postupně vznikají skupiny delikventní mládeže, sdružující se organizovaně a cílevědomě k páchání trestné činnosti (Švarcová, 2009, s. 18).

„Vandalismus lze definovat jako surové, barbarské ničení kulturních hodnot a majetku. Ve většině případů se jedná o projev skupinového protestu, provokace“ (Švarcová, 2009, s. 48). Skopalová zase říká, že vandalismus patří obvykle k životnímu stylu adolescentů, různých part i jedinců vesměs mužského pohlaví. Vandalismus je většinou omezen na získání společenské prestiže uvnitř malé skupiny. V pozadí motivace vandalismu je nuda, prázdnota a z ní klíčící potřeba „aby se něco dělo“. Možná spolupůsobí i zvědavost, co to udělá (Skopalová, 2002, s. 19).

Patologické závislosti

„Závislost je kategorie, která vždy patřila k člověku, po staletí s ním existovala a vyvíjela se. Po staletí se lidstvo snaží tuto vlastnost dostat pod kontrolu a stále se

mu to nedaří. Problém závislosti, či jejího předstupně - abúzu, je problémem multidisciplinárním. Kombinují se zde vlivy sociální, psychologické i biologické. Záleží na okolnostech, který z vlivů je v daném momentu rozhodující. Dochází tak k vzájemné interakci všech faktorů, které ovlivňují vznik, vývoj a projevy závislosti“ (Mühlpachr, 2008, s. 56).

„Pro stav tělesné a psychické závislosti doporučila světová zdravotnická organizace (WHO) již v roce 1963 používat termín drogová závislost, a to pro všechny druhy závislosti, včetně alkoholismu. Termín drogová závislost nahradil starší termíny jako toxikomanie či narkomanie, které zahrnovaly jen závislosti na určitém typu drogy, i termíny adikce a drogová habituace, které zdůrazňovaly stavy fyziologické závislosti, resp. psychické komponenty“ (Jilčík, 1999, s. 28-29).

Vágnerová uvádí, že každý člověk se může za určitých okolností stát závislým na užívání psychoaktivní látky. V počáteční fázi, kdy jde o první zkušenost s určitou látkou, jsou důležité následující faktory:

- aktuální stresová situace jako spouštěč;
- způsob jejího emočního i racionálního zpracování, míra schopnosti a ochoty uvědomit si riziko řešení osobních problémů pomocí drogy či alkoholu;
- uspokojivé sociální zakotvení (profesní a rodinné zázemí) a fungující vztahy s lidmi schopnými poskytnout potřebnou oporu snižují pravděpodobnost takového způsobu reagování (Vágnerová, 2004, s. 554).

„Zneužívání psychoaktivních látek a závislost na těchto látkách představuje značnou zátěž pro jedince i společnost. Celosvětově platí, že téměř 9 % všech onemocnění vzniká v důsledku zneužívání psychoaktivních látek. K tomu se dále váže celé široké spektrum dalších zdravotních a sociálních problémů včetně např. doprovodné kriminality“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 87).

Mühlpachr uvádí, že vývoj drogové závislosti ve vztahu jedinec-droga rozdělil Waldmann (1971) do 4 etap:

1. etapa se vyznačuje hledajícím vztahem mladistvého, který prožívá své generační problémy a konflikty;
2. etapa je spojená s vytvářením a stabilizací skupin (part) mladistvých, kde se konzumují drogy;

3. etapa je vyjádřena vznikem vlastní závislosti jedince na droze, kterou potřebuje bez ohledu na partu;

4. etapa znamená fyzickou závislost na droze se stálou starostí o její opatření, neboť hrozí dramatické abstinenci projevy (Mühlpachr, 2008, s. 79).

Jak dále říká Mühlpachr, nejrizikovější skupinou v oblasti abúzu drog se jeví populace dětí a mladistvých. Při formování životního stylu hraje prvořadou úlohu rodina. Pozornost je potřeba věnovat aspektům demografickým, sociálnímu postavení rodiny, povahovým vlastnostem rodičů, funkci rodiny jako celku, úrovni a druhu výchovných přístupů rodičů, vztahu a přístupu k dítěti a opačně. Dysfunkční rodina je vedle patologické komunikace a hledání sociální identity jednou z nejdůležitějších příčin vzniku abúzu drog. Skupiny mládeže, kamarádi, vrstevníci, se kterými se biologicky, psychologicky a sociálně oslabený jedinec stýká, mají nesporný vliv na to, že jedinec experimentuje s návykovými látkami (Mühlpachr, 2008, s. 81).

Podobně se vyjadřuje i Jedlička a Kořa, kteří říkají, že ohroženy mohou být nejen děti z dysfunkčních rodin (které neměly možnost se naučit jiným než maladaptivním vzorcům chování), ale i děti z hyperprotektivního prostředí. Někteří rodiče se totiž domnívají, že ideálním výchovným působením je ochránit dítě před neúměrnými nároky okolního světa. Snaží se své potomky nevystavovat nedostatku a nezatěžovat je požadavky disciplíny a důslednosti. Dále se Jedlička a Kořa zabývají tím, proč se mládež vydává na cestu k drogové závislosti. Tvrdí, že výzkumy v západních státech uvádějí jako důvody sociální odcizení, fascinaci neobvyklostí, zážitku, přímý vliv vrstevníků a přátel, životní apatii, touhu po úniku z tíže každodennosti. Na počátku bývá nejen zvědavost, ale i touha zlepšit si náladu, vyřešit některé životní konflikty, zahnat nudu plynoucí z nedostatku podnětů (Jedlička, Kořa, 1998, s. 128-131).

Alkoholismus

"V naší společnosti je alkohol nejčastěji užívanou psychoaktivní látkou. Je to droga společenská, lidé jej obvykle konzumují ve skupině. Činí tak často ritualizovaně, např. ve formě přípitků při oslavách. Pití alkoholických nápojů má velmi dlouhou tradici a společnost je k jejich užívání poměrně tolerantní. Většinou se tento postoj mění pouze při nadměrné konzumaci nebo vzniku závislosti" (Vágnerová, 2008, s. 555).

"Alkohol je nejrozšířenější, nejčastěji užívanou a v našem sociokulturním prostředí značně akceptovanou psychoaktivní látkou. Ve většině částí světa je alkohol běžně dostupnou látkou a spolu s cigaretami je propagován prostřednictvím masivním reklamních kampaní zaměřených především na mladé lidi" (Fischer, Škoda, 2009, s. 99).

Mühlpachr zase konstatuje, že alkohol je droga s tisíciletou tradicí, droga, která je přehlížena, podceňována, schvalována. Společnost akceptuje alkohol, společenské cítění je proalkoholní. Konzumace alkoholu je zabudována do většiny lidských rituálů, které provází člověka od narození po smrt. Odmítnutí konzumace alkoholu vzbuzuje pozornost a neadekvátní reakce. Člověk, který odmítá konzumaci alkoholu, je považován za patologického. Právě rituály spojené s konzumací alkoholu mají svou vysokou nebezpečnost pro oslovení mládeže a dětí. Rituál ťukání na zdraví je symbolem dospělosti a účasti v dospělém životě. Pokud se dítě nedostane k jiným projevům dospělosti a nevytvoří si jiné rituály vedoucí k projevu dospělosti, pak rituál pití je velmi snadno dosažitelný. Alkohol, podobně jako tabák, je průchozí drogou. Znamená to, že část dětí z nich přechází k látkám nebezpečnějším (Mühlpachr, 2008, s. 81-82).

"Mezi mládeží se stále častěji projevují příznaky etylismu (otravy alkoholem), neboť závislost na alkoholu se u mladistvých lidí vytváří velmi rychle. Různé vědecké týmy dokazují, že požívání alkoholu, větší spotřeba cigaret, částečně také konzumace drog se objevují kumulovaně u mladistvých se složitou sociálně identifikační zkušeností tak, že se dá pozorovat generalizovaný vzor sebepoškozujícího chování" (Bartlová, 1998, s. 21).

Vágnerová uvedla, že závislost vzniká jako následek dlouhodobého, pravidelného nadužívání alkoholu. Rozvíjí se zpravidla několik let, délka vývoje závislosti je individuálně různá. U mladistvých se vytvoří rychleji, někdy již za několik měsíců (Vágnerová, 2008, s. 555).

Tabakismus

"Tabák patří mezi návykové drogy, jeho účinky se neprojevují tak rychle a dramaticky, vzhledem k rozšířenosti kouření jsou citelné. Tabákový kouř obsahuje řadu škodlivin: dehet, oxid uhelnatý, formaldehyd, arsenid, kyanid. Nešpor (1995) konstatuje, že z velkého množství chemikálií v tabákovém kouři je návyková pouze

jedna - nikotin. Ve školní populaci je kouření ve srovnání s alkoholem ještě výraznějším hromadným jevem. Cigareta si prosazuje postavení symbolu mužnosti a dospělosti. Kuřáctví je spojeno s prospěchem. Čím horší prospěch, tím více a častěji jsou kouřeny cigarety" (Mühlpachr, 2008, s. 87-88).

Fischer a Škoda dodávají, že tabák obsahuje více než tisíc různých chemických sloučenin, z nichž právě nikotin má nejvýraznější psychoaktivní účinky. Působí na změny nálad, redukuje stres a zvyšuje výkon jedince (Fischer, Škoda, 2009, s. 105).

Na závěr bychom mohli citovat M. Vágnerovou: "Postoj české společnosti ke konzumentům drog je odmítavější a více odsuzující než k lidem, kteří pijí alkohol. Je zde silná tendence drogově závislé stigmatizovat a sociálně izolovat. S tím souvisí i negativní očekávání a nedůvěra v možnost nápravy. Člověk užívající drogy získá nálepku narkomana, který není z hlediska společnosti přijatelný. Pohrdání a odpor společnosti přispívá k identifikaci těchto lidí s drogovou subkulturou, k přijetí jejich hodnot a norem, protože je to často jediná skupina, která je neodmítá" (Vágnerová, 2008, s. 573).

Gamblerství

"Hru jako kladně hodnocenou formu využívání volného času zná lidstvo od nepaměti. Pozitiva různých her spočívají v odbourávání agrese, pomáhají v navazování nových sociálních kontaktů, přinášejí duševní odlehčení a relaxaci. Se změnou sociálně ekonomických poměrů a v souladu s expanzivním nástupem nové techniky se změnila i forma těchto her a vzrůstá počet lidí na hře závislých" (Mühlpachr, 2008, s. 89).

Mühlpachr dodává, že primární nebezpečí hrozí i dětem, které se věnují nadměrně zábavním automatům, které představují videohry, počítačové hry. Hrozí nebezpečí, že namísto upevňování interpersonálních vztahů u nich převáží komunikace s počítačem (Mühlpachr, 2008, s. 89).

Bartlová zase uvedla, že patologické hráčství lze označit jako poruchu chování a prožívání, která se vyznačuje především nutkavou potřebou hrát. Tato porucha spočívá v opakovaných epizodách hráčství, které jsou na úkor sociálních, materiálních, rodinných a pracovních hodnot (Bartlová, 1998, s. 46).

Mühlpachr ještě říká, že v České republice je patologické hráčství jev nový

a populární, který se rychle rozšířil bez pocitu překračování zákona a sociálních pravidel. Dodává, že mezi rizikové skupiny mimo jiné patří děti a mladiství, kteří jsou věkovou skupinou, u které vzniká patologické hráčství nejrychleji, během několika týdnů nebo měsíců; dále také hyperaktivní děti, které se vyznačují schopností strávit mnoho hodin u hracích automatů, přestože se v rodinné a ve školní realitě projevují nadměrně živě (Mühlpachr, 2008, s. 93-94).

Agresivní chování

„Agresivní chování lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a poškozující živé bytosti či neživé objekty. Může jít o reálný či symbolický útok, o různý způsob ubližování, např. bitím, nadávkami, omezováním, ničením. Termín agresivita označuje tendenci, pohotovost k násilnému způsobu reagování. Pojem agrese charakterizuje reálný projev takového chování, který mívá charakter násilí. Sklon k agresivitě bývá obvykle podmíněn multifaktoriálně, to znamená, že závisí na kumulaci různých vlivů: vrozených dispozicích, získaných zkušenostech i aktuálních podnětech. Všechny uvedené faktory lze vesměs hodnotit jako dílčí, zvyšující riziko agresivního způsobu jednání“ (Vágnerová, 2008, s. 757-758).

Fischer a Škoda uvádí, že pro agresivní chování je typické destruktivní zaměření. Z hlediska společenské nebezpečnosti je důležité rozlišovat jeho různé druhy. To pochopitelně souvisí s motivací a aktuálními podněty a potřebami. Jiným způsobem bude hodnocena agresivita související s obranou a agresivita spojená s nenávisť a touhou po ublížení a vzniku bolesti (Fischer, Škoda, 2009, s. 47).

Jedlička a Kořa zase konstatují, že někteří autoři, zabývající se „školním násilím“, nastolují zajímavou hypotézu, že agresivitu žáků a žákyň lze vyložit jako hyperkompenzaci určitých jedinců se specifickou životní zkušeností, jejichž jednání má charakter obrany proti psychosociálnímu znejistění. Především výkonově orientovaná škola kategorizuje žáky přívlastky „nedostatečný“, „slabý“, „selhávající“ apod. Tím dochází u jistého typu dětí, u nichž rodinná výchova byla zavrhuječící či znejistřující, k prohlubování pocitů méněcennosti, které pak překonávají agresí vůči okolí (Jedlička, Kořa, 1998, s. 72).

Jak ještě dodává Vágnerová, specifickou variantou násilnického jednání je šikana. Na rozdíl od často impulzivních rvaček bývá plánována a spojena s uspokojením z vlastní nadřazenosti a moci nad slabším jedincem. Šikanu lze

definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit (Vágnerová, 2008, s. 797-798).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5. Metodologie empirické části

5.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo zjistit, u jakých dětí se dopouští etiketizace učitel prvního stupně základní školy, a jaké bezprostřední následky se projeví na žákovi, u něž se učitel etiketizace dopustil.

Dílčím cílem bylo zjistit, jak často a v jakých předmětech se učitel dopouští etiketizace na prvním stupni základní školy. V tomto období školní docházky se formuje a prohlubuje u dětí náhled na svět kolem nás a učitel má v této oblasti velký vliv. Zmapování etiketizace, které se dopouští učitel, a také bezprostředních následků u žáka, je proto užitečným vzhledem do situací, kterých by se dobrý učitel měl vyvarovat.

K cílům byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- 1. U jakých dětí se učitel nejčastěji dopouští etiketizace?*
- 2. Jaké jsou bezprostřední pozorovatelné následky u dětí, které učitel etiketizoval?*
- 3. V jakých předmětech se učitel nejčastěji dopustil etiketizace?*
- 4. Jaké jsou způsoby etiketizace, kterých se učitel dopustil?*

5.2 Výzkumný problém a charakteristika metodologického postupu

Výzkumným problémem výzkumného šetření v rámci této diplomové práce bylo zjišťování, u jakých dětí se učitel nejčastěji dopouští etiketizace, a jaké jsou bezprostřední následky u dítěte.

Zvolený metodologický postup vyplývá ze stanovených cílů výzkumného šetření, zjistit bezprostřední následky etiketizace u dětí prvního stupně základní školy.

Z praktických důvodů nelze vypožarovat dlouhodobější následky, proto je výzkumné šetření zaměřeno pouze na bezprostřední následky. Pro získání potřebných údajů byl vytvořen pozorovací arch a několik archů pro zaznamenávání všeobecných údajů.

„Pozorování je i v běžném životě jednou z forem získávání informací, může se jednat o pozorování bezděčné nebo cílevědomé. Ve vědeckém výzkumu mluvíme o pozorování jako výzkumné technice tehdy, jde-li o pozorování nejen záměrné, ale i plánovité, cílevědomé, systematické a řízené“ (Pelikán, 2007, s. 209). Možnosti záznamu pozorovaných jevů jsou kromě záznamových archů také videokamera nebo diktafon. Ovšem tyto technické pomůcky mohou být rušivým elementem a mohou výrazně ovlivnit reakce sledovaných osob, přestanou se chovat spontánně a přirozeně. Z tohoto důvodu byl pro záznam pozorování použit pouze záznamový arch.

Pozorovací arch byl sestaven z údajů o čase pozorování, popisu daného pozorovaného jevu a popisu bezprostředních následků u dítěte. Archy pro zaznamenávání všeobecných údajů byly sestaveny z údajů o škole, kde výzkum probíhal, údajů o pozorované třídě a žácích jako jednotlivcích. Údaje v pozorovacích archích jsou z části anonymní, neuvádím zde ani název školy, ani příjmení učitele nebo žáků. Informace z pozorování byly použity pouze k vypracování této diplomové práce.

Použité části archů:

- 1. část: Všeobecné údaje - podrobné informace o škole, učitelích a jednotlivých žácích.
- 2. část: Vlastní pozorovací arch - záznam data, předmětu, popisu situace, bezprostředních následků.

5.3 Způsob sběru dat

Sběr dat, tedy vlastní pozorování, probíhalo ve dnech 31. 1. – 18. 2. 2011 na základní škole, kde ve stejnou dobu probíhala má souvislá pedagogická praxe. Nikomu z vedení školy ani učitelce, u které praxe probíhala, nebylo řečeno, že bude prováděno jiné než běžné pozorování. Pokud by učitelka věděla, na jaký jev bude

pozorování zaměřeno, výsledky by poté mohly být zkrácené. Učitelka se takto chovala přirozeně a výsledky pozorování byly plnohodnotné. Pozorování probíhalo denně po celou dobu vyučování. Pokud byl zpozorován jakýkoliv druh etiketizace, které se dopustila učitelka na žákovi, byla ihned celá situace zaznamenána a detailně popsána do pozorovacího archu, včetně bezprostředních následků pozorovaných na žákovi.

6. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek pro výzkumné šetření této diplomové práce tvořili učitelka a žáci třetí třídy základní školy, kde současně probíhala má pedagogická praxe. Škola je podle zřizovatele státní, podle umístění je městská. Ve škole je celkem dvacet tříd, z toho třináct tříd je na prvním stupni. Dvě třídy jsou vedeny jako Montessori. Ve třídě, kde bylo prováděno pozorování, bylo celkem 29 žáků, z toho devět s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, a jedna žákyně ukrajinského původu. Jeden žák byl integrován s asistentem, byl mu diagnostikován Aspergerův syndrom. Podrobnější charakteristika vzorku je uvedena v následující části. Třídní učitelka učí již 18 let, a učí tuto třídu od první třídy ze všech předmětů prvního stupně, kromě anglického jazyka a plavání, tedy tráví se svou třídou téměř veškerý čas vyučování.

Vyhodnocení bylo provedeno metodou otevřeného kódování. Každá vypořizovaná etiketizace provedená učitelem na žákovi byla co nejdetailněji popsána, včetně bezprostředních následků pozorovaných na žákovi, a následně byla provedena analýza výsledků pozorování.

6.1 Údaje o žácích

Jak už bylo zmíněno výše, v pozorované třídě bylo celkem 29 žáků. Devět žáků mělo diagnostikovanou specifickou poruchu učení, nejčastěji dysgrafie, dyslexie a dysortografie. Jednomu chlapci byla diagnostikována dyspraxie, jedna dívka měla zohlednění v matematice. Jedna žákyně byla ukrajinského původu, česky mluvila

plynně, ovšem s přízvukem. Dva žáci byli do této třídy přeřazeni z Montessori třídy, jejich výsledky v běžné třídě byly zpočátku velmi špatné. Jedna žákyně měla nadváhu.

Co se týče ostatních kategorií, tak čtyři žáci byli členy úspěšného školního basebalového týmu, jeden žák byl synem známějšího ilustrátora, což byl ve třídě všeobecně známý fakt. Jinak žádní žáci nevynikali specifickými koníčky nebo výrazněji odlišným sociokulturním zázemím.

6.2 Vlastní pozorování

Pozorování č. 1

Datum: 31. 1. 2011, pondělí

Počet přítomných žáků: 27/29

Čas pozorování: 7.58

Předmět: přestávka

Charakteristika žáka

Vojta byl chlapec, který neměl diagnostikovanou žádnou specifickou poruchu učení. Byl to žák, který se výsledky řadil mezi ty lepší. Nezaznamenala jsem výraznější negativní chování, jako jsou rvačky, konflikty se spolužáky, vyrušování a podobně. Dal by se charakterizovat jako klidný chlapec. Seděl v poslední lavici u okna, jeho lavice byla uzpůsobena jen pro jednoho žáka, tedy seděl vždy sám.

Popis situace

V tento den se hrál turnaj ve vybíjené celého prvního stupně. Byl to den, kdy se rozdávalo pololetní vysvědčení, takže neprobíhalo vše podle klasického rozvrhu. O přestávce před první hodinou paní učitelka vybírala žáky, kteří budou hrát v turnaji. Jelikož někteří vynikající hráči chyběli, rozhodovala se, které žáky vybere jako náhradníky. Děti se mezitím převlékaly do cvičebních úborů, ale vnímaly téměř všichni. Paní učitelka byla stále nerozhodná, a tak jí někteří žáci navrhli Vojtu. Na to paní učitelka reagovala slovy: „Vojtu ne, tomu to padá z ruky.“

Bezprostřední následky

Po reakci paní učitelky Vojta zůstal stát na místě a smutně koukal. Přestal se chystat na hodinu, přestal se i převlékat do cvičebního úboru. Následující chvíli, která zbývala do konce přestávky, byl netečný, seděl na místě, s nikým se nebavil. Bylo vidět, že jej komentář od paní učitelky zarazil a možná i mrzel.

Analýza

Paní učitelka se dopustila etiketizace na žákovi, u kterého se etiketizace nepředpokládala, protože Vojta neměl diagnostikovanou žádnou poruchu ani se nijak neodlišoval jiným způsobem. V tělesné výchově Vojta nijak zvlášť nevynikal, ovšem ani nepatřil mezi nejhorší žáky. Paní učitelka tedy označila Vojtu nálepkou, že neumí pořádně chytat míč a že mu neustále padá z ruky, i když toto tvrzení mohlo být založeno jen na tom, že Vojtovi míč několikrát předtím spadnul. Vyplývá z toho tedy to, že je Vojta „zaškatulkován“, že mu bude míč padat z rukou vždy.

Pozorování č. 2

Datum: 1. 2. 2011, úterý

Počet přítomných žáků: 26/29

Čas pozorování: 8.25

Předmět: Český jazyk

Charakteristika žáka

Jirka byl žák, který se řadil mezi průměrnější žáky. Neměl diagnostikovanou žádnou specifickou poruchu učení nebo chování. Byl to syn jednoho známějšího ilustrátora knížek, ovšem jakékoliv protekční výhody ze strany učitelky nebo spolužáků jsem nezaznamenala. Seděl v předposlední lavici u okna, jeho sousedka byla dívka ukrajinského původu.

Popis situace

V druhé polovině hodiny českého jazyka měly děti za úkol vypracovat samostatně cvičení v pracovním sešitě na vyjmenovaná slova po S. Zadání od paní učitelky bylo, že kdo bude hotový, přinese pracovní sešit na její stůl. Po nějaké době, kdy všichni pracovali, se již někteří žáci začali zvedat, aby přinesli své sešity na učitelský stůl, paní učitelka upozorňovala, aby si žáci cvičení zkontrolovali. Mezi žáky se zvedl se sešitem i Jirka. Paní učitelka reagovala slovy: „Jiří, ty si to zkontroluj radši čtyřikrát.“

Bezprostřední následky

Po reakci paní učitelky se Jirka vrátil do lavice, tvářil se při tom, že je mu situace nepříjemná. Sešit si nejprve několik sekund kontroloval sám, poté se obrátil na svoji spolusedící Vlastu, aby si zkontroloval cvičení podle ní. I kontrolu u spolusedící prováděl pouze několik okamžiků, pak ztratil zájem a jen nečinně seděl v lavici a čekal, až odevzdá sešit více žáků, aby mohl odevzdat i svůj, bez upozornování na sebe u paní učitelky.

Analýza

Paní učitelka se opět dopustila etiketizace na žákovi, u kterého se etiketizace nepředpokládala, neměl diagnostikovanou žádnou poruchu ani se neodlišoval jiným způsobem. Mohlo by se zdát, že právě jeho rodič, který je známější ilustrátor, bude důvodem k etiketizaci, ovšem paní učitelka tuto skutečnost přehlížela. Označila Jirku nálepkou, že dělá více chyb než ostatní a tedy musí provádět kontrolu vícekrát. Jirka je tudíž „zaškatulkován“ tak, že vždy bude dělat více chyb než ostatní, že ho bude paní učitelka brát vždy jako žáka, co udělá spoustu chyb, kterých si hned sám nevšimne.

Pozorování č. 3

Datum: 3. 2. 2011, čtvrtek

Počet přítomných žáků: 20/29

Čas pozorování: 9.15

Předmět: Matematika

Charakteristika žáka

Adélka byla žákyně, které byla diagnostikována dyslexie a dysortografie. Řadila se mezi žáky s horším průměrem, ovšem měla v předmětech úlevy. Seděla v první lavici u učitelského stolku, její spolusedící měla též diagnostikované specifické poruchy učení.

Popis situace

V hodině matematiky měly děti zadanou práci ve skupinách. V této třídě byly stálé skupiny. Adélčina skupina ovšem téměř celá chyběla, zůstala jen jedna spolužačka. Paní učitelka kontrolovala počty dětí ve skupinách a prováděla menší přesuny. Jakmile uviděla Adélčinu skupinu, reagovala: „Adélko, jdi k jinému družstvu.“ Poté dodá ke třídě: „Vždyť by si to ani sama nepřečetla.“ Měla namysli zadání práce, které dostala každá skupina.

Bezprostřední následky

Adélka jde beze slov k jiné skupině. Vypadá, že si ze situace nic nedělá. Při práci v družstvu spolupracovala se skupinou. Při pozdější práci na koberci v této hodině ovšem seděla mimo koberec na židli v lavici, nejevila zájem o to, co se tam děje. Paní učitelka si toho buď nevšimla nebo se rozhodla situaci ignorovat.

Analýza

Paní učitelka se dopustila etiketizace u žákyně, u které se etiketizace předpokládala, tedy u žákyně s určitým znevýhodněním, konkrétně se specifickou poruchou učení (dyslexie a dysortografie). Označila Adélku nálepkou, že není schopná si ani přečíst krátké zadání slovní úlohy, tudíž byla přeřazena k jiné skupině, kde zadání přečte zdatnější spolužák. Paní učitelka ji před ostatními zařadila mezi ty, co díky své

poruše nejsou schopni přečíst samostatně a s porozuměním ani krátký text, což může negativně ovlivnit Adélčino snažení překonat svůj handicap. Po tomto „zaškatulkování“ se může Adélka přestat snažit zlepšit se, protože ji paní učitelka bude mít nejspíše stále zařazenou mezi ty, co díky své poruše nepřečtou bez pomoci text.

Pozorování č. 4

Datum: 3. 2. 2011, čtvrtek

Počet přítomných žáků: 20/29

Čas pozorování: 9.45

Předmět: přestávka

Charakteristika žáka

Vlasta byla dívka, jejíž rodič jsou Ukrajinci. Doma mluví ukrajinsky, ve škole Vlasta používá češtinu. Při mluvení jde rozpoznat cizí přízvuk, dělá jí větší problém český pravopis. Znamky má proto nejhorší ze třídy. Vlasta je poněkud uzavřená vůči ostatním, velmi často se tváří vzdorovitě, když je například napomenuta. Ve třídě sedí v předposlední lavici u okna, spolusedící je bezproblémový chlapec.

Popis situace

Paní učitelka opět vybírala žáky na turnaj vybíjené. Několik dětí se hlásilo, aby je paní učitelka vybrala, mezi nimi i Vlasta. Paní učitelka reagovala podobně jako při předchozím vybírání. Řekla Vlastě: „Vlastičko, ty ne, tobě to taky padá z rukou.“

Bezprostřední následky

Vlasta se po reakci paní učitelky rozbřečela. Vlasty se však zastal její spolusedící Jirka. Řekl paní učitelce, ať to s Vlastou přece jenom zkusí, a paní učitelka nakonec souhlasila a Vlastu do utkání vybrala. Při turnaji pak Vlasta chytila každý míč a vůči paní učitelce se tvářila velmi vzdorovitě.

Analýza

Velmi podobná situace proběhla už jednou. Paní učitelka se dopustila etiketizace u žákyně, která měla rodiče Ukrajince a měla problémy s českou gramatikou. Etiketizace se ovšem netýkala jazyka, ale fyzické obratnosti. Označila Vlastu nálepkou, že neumí chytat míč a že jí padá z rukou. Dívka reagovala slzami, což se dalo očekávat, ve třídě moc nezapadla mezi spolužáky a nyní byla paní učitelkou odsunuta z kolektivu i při činnosti, kde jde čistě o hru a ne o znalost gramatiky. Vlasta však nakonec dostala šanci a rozhodla se dát paní učitelce najevo, že nechce být zařazena jako žákyně, co neumí chytat míč. Tato etiketizace neměla negativní dopad, Vlasta ji pojala jako výzvu dokázat, že jí tato nálepka nepatří.

Pozorování č. 5

Datum: 10. 2. 2011, čtvrtek

Počet přítomných žáků: 20/29

Čas pozorování: 9.10

Předmět: Matematika

Charakteristika žáka

Silvie byla dívka, která neměla přímo diagnostikovanou specifickou poruchu učení, ale měla být zohledňována v matematice. Silvie byla velmi šikovná žákyně, společenská, snaživá ve všech předmětech. Ve třídě seděla v kratší prostřední řadě v lavici uzpůsobené pro jednoho žáka.

Popis situace

V hodině matematiky paní učitelka zadala skupinovou práci. Všechny skupinky pracovaly samostatně a paní učitelka je nechala chvíli pracovat bez jejího radění. Po chvíli začala obcházet jednotlivé skupinky, aby zjistila, jak jim jde práce. Když přišla ke skupince, kde pracovala i Silva, paní učitelka reagovala: „Proč to necháváte psát Silvu, když víte, že má v matematice úlevy?“

Bezprostřední následky

Skupinka včetně Silvy poznámku paní učitelky vnímala. Chvilí však nepracovali a jen se Silvou po sobě koukali, nejspíše čekali, jak kdo zareaguje. Mezitím paní učitelka odešla k další skupince. Silva však zůstala i nadále pisatelem skupinky, ostatní děti s ní dále spolupracovaly.

Analýza

Paní učitelka se dopustila etiketizace na žákyni, u které se etiketizace dala předpokládat, tedy u žákyně s úlevami v matematice. V tomto případě se etiketizace týkala přímo Silviných matematických schopností. Paní učitelka se snažila ovlivnit strukturu skupinky, která si sama rozhodla, kdo bude jejím pisatelem. Děti v této skupince na matematické znevýhodnění Silvy nepomyslely, rozdělení přirozeně vyplynulo z postavení, jaké ve skupince a celkově ve třídě Silva měla. Paní učitelka ovšem označila Silvu nálepkou, že by díky svému znevýhodnění neměla být pisatel skupinky a vedení by měl převzít žák, který znevýhodnění nemá. Postavení Silvy však v tomto případě ustálo nálepkou a nadále zůstala na pozici, která vyhovovala jí i ostatním členům skupinky.

Pozorování č. 6

Datum: 14. 2. 2011, pondělí

Počet přítomných žáků: 21/29

Čas pozorování: 11.20

Předmět: Prvouka

Charakteristika žáka

Josífek byl žák, který měl diagnostikovanou specifickou poruchu učení, a to dysgrafií a dyspraxií. Byl to žák, za kterého vše dělala maminka, tím pádem byl velmi

nesamostatný, i když inteligentní. Rád si vyhledával informace v encyklopediích. Seděl ve čtvrté lavici u dveří, jeho spolusedící byla žákyně s dobrými výsledky.

Popis situace

V hodině prvouky se paní učitelka s dětmi bavila na téma Vesmír. Děti přispívaly do diskuze, kladly různé otázky, co je o tématu zajímavé. Přihlásil se také Josífek. Začal vykládat o složitějším tématu, které vyčetl v encyklopedii, informace měl trochu popletené. Po skončení hodiny se ke stolku paní učitelky přišla zeptat jedna žákyně, že nerozumí věci, o které vykládal Josífek. Paní učitelka se snažila věc vysvětlit jednoduše, nakonec řekla Josífkovi: „Josífku, ty taky vždycky vykládáš o takových věcech, kterým nerozumíš.“

Bezprostřední následky

Josífek stál opodál u celé situace, rozhovor tedy slyšel. Po reakci paní učitelky stál zaraženě, bylo vidět na jeho tváři i trochu zklamání. Šel si pak beze slova sednout do lavice a chystal se na další hodinu.

Analýza

Paní učitelka se dopustila etiketizace na žákovi, u kterého se dala předpokládat, tedy na žákovi s diagnostikovanou dysgrafií a dyspraxií. Zde se etiketizace týkala ovšem jiné věci, paní učitelka označila Josífka nálepkou, že pokud vykládá o informaci, kterou si sám vyhledal, nerozumí jí. Tato etiketizace může mít negativní dopad v tom směru, že Josífek může přestat vyhledávat širší informace o tématech, která ho zajímají, protože může nabýt pocitu, že tomu stejně nemůže rozumět. Vyhledávání informací je přitom v dnešním světě velmi podstatná dovednost, která by se měla pěstovat co nejdříve. Josífek sice ne úplně správně interpretoval vyhledané informace, ale měl snahu zjistit si sám něco navíc na dané téma.

Pozorování č. 7

Datum: 15. 2. 2011, úterý

Počet přítomných žáků: 21/29

Čas pozorování: 8.43

Předmět: Český jazyk

Charakteristika žáka

Adélka byla žákyně, které byla diagnostikována dyslexie a dysortografie. Řadila se mezi žáky s horším průměrem, ovšem měla v předmětech úlevy. Seděla v první lavici u učitelského stolku, její spolusedící měla též diagnostikované specifické poruchy učení.

Popis situace

V hodině českého jazyka ke konci zadala paní učitelka dětem samostatnou práci. Jakmile se blížil konec hodiny, paní učitelka se ptala všech žáků, kdo nestihl dokončit práci. Několik žáků se přihlásilo a mezi nimi i Adélka. Paní učitelka kontrolovala očima, kolik žáků se přihlásilo, a jakmile uviděla hlásící se Adélku, prohlásila: „Áďa má stejně úlevy.“ Mávla rukou a dále kontrolovala, kdo nestihá.

Bezprostřední následky

Adélka na komentář paní učitelky nijak zvlášť nereagovala, pouze se přestala hlásit. Zatvářila se, jakoby se jí ulevilo, přestala pracovat a začala se bavit se spolužačkou.

Analýza

Paní učitelka se dopustila etiketizace na žákyni, u které se nálepkování dalo předpokládat, tedy u dívky s diagnostikovanou dyslexií a dysortografií. Situace velmi podobné této se opakovaly vícekrát, paní učitelka velmi často zmiňovala před celou třídou, že některé děti mají úlevy v určitých předmětech. Paní učitelka tedy označila tyto děti a v tomto případě Adélku nálepkou, že díky své poruše učení není na úrovni ostatních spolužáků, a vlastně ani nepředpokládá, že by stihla zadanou práci v daném čase. Je dobré, že spolužáci vědí, že některé děti mají určité úlevy, ale pokud se tato

věc připomíná často, děti s poruchou to mohou začít brát jako výhodu, jako možnost nemuset se snažit stihnout to, co stihnou ostatní děti.

Pozorování č. 8

Datum: 15. 2. 2011, úterý

Počet přítomných žáků: 21/29

Čas pozorování: 9.07

Předmět: Matematika

Charakteristika žáka

Pepík byl žák, který se řadil mezi ty s výborným prospěchem. Neměl diagnostikovanou žádnou poruchu, ani nevynikal specifickými zálibami nebo fyzickými odlišnostmi. Ve třídě seděl ve čtvrté lavici u okna.

Popis situace

V hodině matematiky byli žáci rozděleni do dvou družstev, každé družstvo mělo na tabuli řetězový příklad, který postupně počítali. Jedno družstvo v příkladu udělalo chybu a paní učitelka ho nabádala, ať společně hledají tu chybu. V tomto družstvu byl také Pepík. Všichni hledali chybu a nemohli ji najít, až paní učitelka řekla: „Ani Pepa nevidí tu chybu, a to má jedničku z matematiky.“

Bezprostřední následky

Pepík po reakci paní učitelky znervózněl, vypadal dokonce, že se trochu stydí. Snažil se dále hledat chybu v příkladu, ovšem nakonec ji nenašel nikdo sám, družstvu musela pomoci paní učitelka. Pepík se už nijak zvlášť neprojevoval.

Analýza

Paní učitelka se dopustila etiketizace u žáka, u kterého se nepředpokládala, tedy u žáka s výborným prospěchem. Označila Pepíka nálepkou, že je výborný

v matematice, tudíž nemá právo udělat nebo přehlédnout chybu v příkladu. I tato etiketizace může působit negativně, dítě pak může nabýt pocitu, že když má jedničky, nemůže si dovolit udělat chybu, a když ji udělá, bude na ni více upozorňováno než u ostatních dětí. Může se dokonce stát, že žák v úsilí poleví a bude pro něj pohodlnější dvojka, protože nebude tolik poukazováno na jeho případné chyby. Na druhou stranu pokud si bude chtít nadále udržet jedničku, může se u něj projevit stres z každé chyby a strach z případných reakcí paní učitelky na tyto chyby.

Pozorování č. 9

Datum: 17. 2. 2011, čtvrtek

Počet přítomných žáků: 20/29

Čas pozorování: 9.18

Předmět: Matematika

Charakteristika žáka

Jirka byl žák, který se řadil mezi průměrnější žáky. Neměl diagnostikovanou žádnou specifickou poruchu učení nebo chování. Byl to syn jednoho známějšího ilustrátora knížek, ovšem jakékoliv protekční výhody ze strany učitelky nebo spolužáků jsem nezaznamenala. Seděl v předposlední lavici u okna, jeho sousedka byla dívka ukrajinského původu.

Popis situace

V hodině matematiky paní učitelka zadala práci ve skupinách a zadala ji formou soutěže, tedy družstva soutěžily, kdo splní úkol dříve. Po skončení soutěže a vyhlášení umístění jednotlivých družstev se paní učitelka obrátila na družstvo, ve kterém byl Jirka a které bylo mezi posledníma: „Jirko, to je tvoje práce, že družstvo prohrálo, jsi nejlepší matikář ze skupiny.“

Bezprostřední následky

Jirka po reakci paní učitelky pohodil rukama a vypadal velmi ukřivděně. Po práci ve skupinách se měli žáci vrátit do lavic a Jirka se nijak výrazněji už neprojevoval.

Analýza

Paní učitelka se opět dopustila etiketizace na Jirkovi, tedy na žákovi, u kterého se etiketizace nepředpokládala. Označila Jirku nálepkou, že je dobrý v matematice, tudíž je zodpovědný za výhru nebo prohru družstva, ve kterém soutěžil a ve kterém ostatní děti nejsou v matematice tak dobré. Touto etiketizací se může navodit negativní postoj Jirky k matematice, zvláště pokud mu bude přiřazována výhraní zodpovědnost za výsledky skupiny, ve které je účelem kooperace všech členů, tedy na výsledcích se podílejí všichni, a ne pouze ten člen, který má z matematiky jedničku.

Pozorování č. 10

Datum: 17. 2. 2011, čtvrtek

Počet přítomných žáků: 21/29

Čas pozorování: 9.22

Předmět: Matematika

Charakteristika žáků

Chlapci, kterých se etiketizace v tomto případě týká, byli bezproblémoví žáci, pouze jeden z nich měl diagnostikovanou dyslexii a dysortografii. Žáci hráli ve školním družstvu baseball, bylo to družstvo vyšší úrovně.

Popis situace

Při stejné hodině matematiky jako u předcházejícího pozorování proběhla ještě jedna etiketizace. Děti pracovaly s příklady na tabuli, takže různě postávaly okolo tabule v hloučcích. Několika chlapcům šly vypočítat příklady trochu hůře, byly to zrovna někteří chlapci, co hrají baseball v školním družstvu. Paní učitelka reagovala: „Vypadá to, že nám na jaře baseballisti začínají hloupnout, blíží se sezona.“

Bezprostřední následky

Chlapci nijak na komentář paní učitelky nereagovali, ale zbytek dětí se zasmálo. Chlapci se snažili dopočítat příklad bez jakýchkoliv výrazných reakcí.

Analýza

Paní učitelka se dopustila etiketizace na žácích, u kterých se nálepkování dalo předpokládat, tedy u žáků, kteří mají společnou významnou sportovní aktivitu v rámci školy, v tomto případě baseball. Označila žáky nálepkou, že hrají často baseball a tedy se dají očekávat nižší výkony ve škole na jaře, kdy začíná sezona. Žáci přitom kromě jednoho nepatří mezi ty s horším prospěchem, a dlouhodobá činnost v sportovním družstvu by neměla mít aktuální vliv na výkon ve škole. Žáci však byli „zaškatulkováni“ mezi ty, co sportují a na školu nemyslí, což může vést ke skutečnému zhoršení prospěchu, nebo také k pocitu, že zanedbávají školu, když mají časově náročnějšího koníčka.

7. Vyhodnocení výzkumných otázek

V této části práce je hlavním cílem zodpovězení předem stanovených výzkumných otázek.

1. U jakých dětí se učitel nejčastěji dopouští etiketizace?

V teoretické části byla věnována kapitola dětem, u kterých je vyšší pravděpodobnost, že se u nich učitel dopustí etiketizace, tedy děti s různými specifickými poruchami učení, sociokulturním znevýhodněním, nadáním nebo se specifickými zájmy. U každé vypořizované etiketizace je tedy připojena i podrobnější charakteristika žáka, kterého se daná etiketizace týká.

Z výzkumu bylo zjištěno, že v pěti vypořizovaných případech z deseti se dopustil učitel etiketizace na žácích, kteří spadali do skupiny s vyšší pravděpodobností etiketizace. Ve čtyřech z těchto pěti případů se jednalo o žáky, u nichž etiketizace přímo souvisela s jejich znevýhodněním, u jednoho případu souvisela etiketizace s jinými aspekty.

Ve zbylých pěti případech se etiketizace vyskytla u žáků, u kterých byla pravděpodobnost etiketizace nižší, tedy žáci nespadaali do předchozí kategorie. Ve dvou případech se etiketizace týkala výborného prospěchu žáků, po jednom případě se týkala fyzické zdatnosti, přehlížení chyb a způsobu vyhledávání informací.

Z tohoto pozorování vyplynulo, že se učitel dopouští etiketizace v průměru stejně četně jak u žáků s vyšší pravděpodobností etiketizace, tak u žáků s nižší pravděpodobností.

2. Jaké jsou bezprostřední pozorovatelné následky u dětí, které učitel etiketizoval?

V této výzkumné otázce jsou záměrně zmíněny bezprostřední následky, jelikož dlouhodobé by nebylo z časových důvodů možné vypořádat. Z tohoto důvodu i vlastní pozorování bylo zaměřeno pouze na bezprostřední následky etiketizace.

V pěti případech z deseti bylo vypořááno, že děti si z etiketizace nic nedělají, nijak konkrétně nereagují. Bezprostřední následky tedy mohou být nulové, ovšem s jistotou nemůžeme říci, zda budou nulové i dlouhodobější následky.

V dalších čtyřech případech děti na etiketizaci reagovaly zaražeností, smutkem, studem nebo zklamáním. Bylo zřetelné, že děti reakce paní učitelky mrzely, v jednom případě se žák dokonce tvářil ukřivděně, neboť mu přišla nálepka od paní učitelky nefér.

Pouze v jednom případě byla reakce na etiketizaci výjimečná. Žákyně sice na etiketizaci reagovala pláčem, ovšem dostala šanci vyvrátit přidělenou nálepku. Tuto šanci dívka obrátila ve svůj prospěch, dokázala paní učitelce, že si přidělenou nálepku nezaslouží.

Z tohoto pozorování vyplynulo, že v polovině z popsanych situací děti nijak nereagovaly na etiketizaci, tedy bezprostřední následky nebyly vypořáány. V téměř všech situacích z druhé poloviny případů děti reagovaly na etiketizaci zaražeností, smutkem, studem nebo zklamáním. Ve zbývajícím případě se žákyně rozhodla dokázat, že si danou nálepku nezaslouží.

3. V jakých předmětech se učitel nejčastěji dopustil etiketizace?

Při pozorování bylo také zjišťováno, v jakých předmětech a jak četně se etiketizace ve třídě objevila.

Nejčastěji se etiketizace objevila v hodinách matematiky, a to v pěti případech z deseti. Ve dvou případech byla etiketizace zaznamenána v hodinách českého jazyka, a stejný počet v hodinách tělesné výchovy, kdy se týkala fyzické obratnosti žáků. Etiketizace však neproběhla přímo v hodinách tělesné výchovy, ale o přestávkách, kdy se děti rozřazovaly na speciální akci v rámci tělesné výchovy.

Pouze jeden případ etiketizace nastal v hodině prvouky. V ostatních předmětech prvního stupně nebyl případ etiketizace za dobu pozorování zaznamenán.

Výsledkem tohoto pozorování tedy je, že nejčastěji byla etiketizace vypořizována v hodinách matematiky, a to v celé polovině zaznamenaných případů.

4. Jaké jsou způsoby etiketizace, kterých se učitel dopustil?

Způsobů etiketizací, které byly vypořizovány, bylo několik. Všechny měly však společný znak, a to že byly ústní, tedy paní učitelka etiketizovala děti pouze slovně.

Ve třech případech se projevil způsob nedůvěry, kdy paní učitelka děti etiketizovala tak, že jim projevila nedůvěru v jejich schopnosti v souvislosti s jejich znevýhodněním. Ve dvou případech byl vypořizován způsob vylučovací, paní učitelka etiketizací vyloučila dítě z třídní aktivity. V dalších třech vypořizovaných případech se projevil způsob „pocitu viny“, etiketizací byl vyvolán v dítěti pocit viny, který mělo cítit díky neschopnosti být lepší v dané chvíli než spolužáci, když má z daného předmětu jedničku. V jednom zaznamenaném případě nastal způsob etiketizace takový, že dítě se díky úlevám nemusí snažit dokončit zadanou práci. Během posledního pozorování se projevil způsob etiketizace, kdy byly propojeny neschopnost vypočítat příklad s členstvím ve sportovním oddíle.

Shrnutí

Během tří týdnů, kdy probíhal výzkum, bylo zaznamenáno deset případů etiketizace. Těchto deset případů se však netýkalo deseti různých dětí, nýbrž se u několika dětí etiketizace opakovala, konkrétně u dvou dětí bylo nálepkování zaznamenáno dvakrát, u ostatních zkoumaných dětí bylo zaznamenáno pouze jednou.

V celé polovině pozorovaných situací se etiketizace týkala žáků, u kterých se nepředpokládala, týkala se jejich fyzické zdatnosti, výborného prospěchu nebo přehlížení chyb žáky. Ve druhé polovině případů se etiketizace týkala přímo

znevýhodnění dětí, a to dětí se specifickými poruchami učení nebo se speciálními zálibami.

Bezprostřední následky etiketizací byly také různorodé. Opět v celé polovině případů děti na etiketizaci nijak zvláště nereagovaly, braly ji spíše jako něco běžného. Ve zbylých případech děti reagovaly smutkem, studem nebo třeba zaražeností. Dlouhodobější následky etiketizace z praktických důvodů nebylo možné vypořádat, proto jsou v analýzách jednotlivých pozorování uvedeny pouze jako možné dlouhodobější následky.

Co se týče četnosti etiketizace v předmětech prvního stupně ZŠ, tak jednoznačně převažovala hodina matematiky, ve které bylo vypořááno pět případů etiketizace. Ve všech těchto případech také souvisela etiketizace s aktivitami prováděnými v tomto předmětu, netýkala se tedy jiných aspektů.

Během pozorování bylo zaznamenáno několik způsobů etiketizace, ale všechny měly jednoho společného jmenovatele, a to, že byly ústní. Ve zbylém třídění způsobů byly vždy dva až tři případy v každé kategorii, dva případy zůstaly nezařazeny.

Závěr

Cílem diplomové práce **Etiketizace jedince jako příčina sociopatologického vývoje** bylo zjistit, u jakých dětí se učitel na prvním stupni základní školy dopouští etiketizace, a jaké jsou bezprostřední následky této etiketizace na dětech. Ve dvou částech této práce, v teoretické a praktické, jsme se pokoušeli hlouběji proniknout do problematiky etiketizace a jejích následků se zaměřením na první stupeň základní školy.

Učitel je ve výchovně vzdělávacím procesu jedním z velmi významných činitelů. Je proto neméně významné, aby dosahoval co nejvyšších kvalit ve svém oboru a dopouštěl se co nejméně profesních chyb. Každý učitel je však zároveň i člověkem, tudíž je třeba dodat, že chybám se nikdy nevyhne ani sebelepší učitel. Některé chyby si učitel uvědomí hned, jiné později. Některých si ale není vědom, protože mu jako chyby nepřipadají, a mezi ně patří velmi často právě etiketizace. Vyskytuje se v běžném každodenním životě všude okolo nás, je tedy zřejmé, že na ni narazíme i ve školním prostředí. Ve škole je hlavní vazba učitel-žák a je bezesporé, že učitel má na žáka na prvním stupni značný vliv. Proto by si každý učitel měl také uvědomovat, že etiketizace není záležitostí jen dospělých lidí, ale i dětí, měl by si uvědomovat, že pokud se dopustí etiketizace na dítěti, může to mít minimální, ale i závažné následky, které se mnohdy těžce napravují.

V empirické části práce byla věnována pozornost výskytu etiketizace ve školním prostředí, konkrétně ve třetí třídě prvního stupně základní školy. Zásadní bylo zjištění, že i na prvním stupni se etiketizace vyskytuje čteně, během třítydenního souvislého pozorování bylo zaznamenáno v jedné třídě deset případů etiketizace.

Během výzkumného šetření byly pozorovány hlavně projevy etiketizace, typy dětí, kterých se týkala, a bezprostřední pozorovatelné následky. Z výsledků je patrné, že se učitel dopustil etiketizace ve stejném počtu jak u dětí s vyšším předpokladem etiketizace, tak u dětí s nižším předpokladem. Důležitější výsledek tohoto pozorování je však fakt, že z dětí s vyšší pravděpodobností etiketizace, u nichž byla zaznamenána, převažují děti, jejichž znevýhodnění se etiketizace přímo týkala. Z toho tedy vyplývá fakt, že pokud se učitel dopustil etiketizace u dítěte se znevýhodněním, týkala se nálepka přímo daného znevýhodnění.

Co se týká bezprostředních následků, které hrály ve výzkumném šetření také významnou roli, výsledky byly různé. V polovině vyzorovaných případů děti na etiketizaci nijak zvláště nereagovaly, kdežto v druhé polovině případů děti reagovaly smutkem, zaražením, studem nebo pláčem. Bezprostřední následky se tedy projevíly jako negativní, nicméně jeden případ měl pozitivní zakončení, a to když žákyně dostala šanci vymanit se ze „škatulky“, což se jí také povedlo. Bohužel na prvním stupni základní školy těchto případů nejspíše mnoho nebude.

Výsledky a závěry tohoto výzkumu hovoří tedy jasně. I na prvním stupni základní školy se objevuje etiketizace, a ne zrovna výjimečně. Je proto třeba si uvědomit z pozice učitele závažnost dopadů etiketizace na žáky, zvláště pak na ty mladšího školního věku.

Při zpracovávání této práce jsem získala mnoho faktů a poznatků o etiketizaci a jejích následcích. Zároveň se mi nasytnul vhled do problematiky etiketizace, která v dnešní společnosti není příliš probírané téma, i když se projevuje všude kolem nás. Ve své budoucí práci pedagoga na prvním stupni základní školy se díky této práci budu snažit etiketizaci svých žáků vyhnout a vést děti k tomu, aby i ony se pokoušely etiketizaci vyhýbat jak ve škole, tak v běžném životě.

Seznam použité literatury

BARTLOVÁ, S. *Sociální patologie*. 1. vyd. Brno: IDVPZ, 1998. ISBN 80-7013-259-0.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.

BECKER, H. (1973). *Outsiders: Studies in the sociology of Deviance*. New York: Free Press.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

DYTRTOVÁ, R. *Učitel. Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Sociální patologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

FREUD, S. (1933). *New introductory lectures in psychoanalysis*. New York: Norton.

GOFFMAN, E. (1968). *Stigma*. Harmondsworth: Penguin.

ŠMAHELOVÁ, B. In HAVEL, J.; FILOVÁ, H. et. al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

HEWSTONE, M.; STROEBE, W. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

JEDLIČKA, R.; KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.

JILČÍK, T. *Sociologie II*. 3. vyd. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 1999.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KRAUS, B.; HRONCOVÁ, J. et. al. *Sociální patologie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudamus, 2007. ISBN 978-80-7041-896-3.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LEMERT, E. M. (1951). *Social pathology – A Systematic Approach to the Study of Sociopathic Behavior*. New York: McGraw-Hill.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Jinočany: HaH, 1993, 1995.

MUNKOVÁ, G. *Sociální deviace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0279-2.

MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4550-7.

NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V. et. al. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

PEŠATOVÁ, I. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-7372-291-3.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SCHAFFER, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.

SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.

SKOPALOVÁ, J. *Vybrané kapitoly ze sociálních deviací*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0146-0.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVARCOVÁ, E. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-959-5.

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
ISBN 80-7315-082-4.

WATSON, J.B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.

Resumé

Diplomová práce *Etiketizace jedince jako příčina sociopatologického vývoje* je zaměřena na zjišťování výskytu etiketizace na prvním stupni základní školy, konkrétně na četnost výskytu, bezprostřední následky a typy dětí, kterých se etiketizace dotýká.

V teoretické části práce je definována etiketizace jako pojem, její projevy a je popsána souvislost se sociální deviací. Dále je věnována pozornost psychickému vývoji dítěte, a typům dětí, u kterých je vyšší riziko, že budou etiketizovány. V závěrečné kapitole je provedena hlubší sonda do možných následků etiketizace u dětí.

V empirické části práce jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno v roce 2011 na vybrané základní škole. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit výskyt etiketizace a její bezprostřední následky na prvním stupni základní školy.

Summary

The diploma thesis *Labelling as the cause of the sociopathological development* is focused on identifying the presence of labelling on a primary school, especially on a frequency, immediate consequences and types of children who are relate to labelling.

In the theoretical part there is defined labelling as a term, its symptoms and there is described the link with a social deviation. Furthermore there is an attention to psychological development of a child, to children types with higher chance to be labelled. The final chapter there is a deeper probe to the possible labelling consequences at children.

In the empirical part there are represented the results of the research which was done in 2011 at the primary school. The aim of the research was to find out the presence of labelling and its immediate consequences on the primary school.

Seznam příloh

Příloha 1: Arch se všeobecnými údaji

Příloha 2: Pozorovací arch

Příloha 3: Schéma třídy

Příloha 1

VŠEOBECNÉ ÚDAJE

ŠKOLA

Škola podle zřizovatele je a) státní b) soukromá c) církevní

Škola podle umístění je a) vesnická b) městská

Počet tříd na škole: _____

Počet tříd na prvním stupni: _____

TŘÍDA

Ročník: _____

Třídní učitel: muž / žena

Délka učitelské praxe: _____

Třídu učí z předmětů: _____

Celkový počet dětí: _____ Chlapců: _____ Dívek: _____

Výskyt:

A.

- a) SPU: _____
- b) ADD: _____
- c) ADHD: _____
- d) nadání: _____
- e) LMD: _____
- f) integrovaný žák: _____

B.

- a) fyzický handicap: _____
- b) obezita/nadváha: _____
- c) etnická odlišnost: _____
- d) jazyková odlišnost (národnostní): _____
- e) náboženství (víra): _____

C.

- a) sociální odlišnost: _____
- b) koníčky: _____

Příloha 2

POZOROVACÍ ARCH

Datum:

Počet přítomných žáků:

Čas/předmět	Popis situace	Bezprostřední následky

Příloha 3

SCHÉMA TŘÍDY

