

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ - PREZENČNÍ STUDIUM**

**2013 – 2016**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Tereza Štenglová**

**Proces socializace žáků na druhém stupni ZŠ ze sociálně  
znevýhodněného prostředí**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Marie Vacínová, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR - FULL - TIME STUDIES**

**2013 - 2016**

**BACHELOR THESIS**

**Tereza Štenglová**

**The process of socialization of middle school pupils from  
socially disadvantaged environment**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Marie Vacínová, CSc.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Tereza Štenglová

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Marii Vacínové, CSc. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat DDŠ v Chrudimi za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

## **Anotace**

Předmětem bakalářské práce jsou žáci na druhém stupni základní školy ze sociálně znevýhodněného prostředí. Hlavní pozornost je věnována podílu rodinného prostředí na chování a jednání, v němž jedinec vyrůstá. A to prostředí harmonizující rodiny a rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí. Znevýhodněné prostředí, které je uvedeno v práci, se týká forem zanedbávání a týrání, rodin alkoholiků, rozvrácených a romských rodin. Vlastní text se opírá o studium odborné literatury a o práci s dětmi v DDŠ Chrudim. Teoretická část je členěna do pěti kapitol, v nichž se zabýváme definicemi pojmů, vymezením termínu sociálně znevýhodněný žák, charakteristikou pubescenta a malými sociálními skupinami. Sociální skupiny jsou jedním z důležitých faktorů při socializaci žáka. Poslední kapitola teoretické části je věnována DDŠ Chrudim. Následuje praktická část, která obsahuje kvantitativní dotazníkové šetření a kazuistiku.

## **Klíčová slova**

DDŠ, periodizace, pubescent, rodina, socializace, sociálně znevýhodněné prostředí, sociální skupina, škola, výchova, znevýhodněný žák.

## **Annotation**

The subject of the Bachelor's thesis are middle school pupils from socially disadvantaged backgrounds. The main attention is paid to the degree of effect of the family environment on behavior and conduct, in which the individual grows up i.e. harmonious family environment and families from a socially disadvantaged environment. Disadvantaged environment that is mentioned in the thesis refers to the forms of neglect and abuse, families of alcoholics, broken and Roma families. The actual text is based on the study of literature and the work with children in DDS in Chrudim. The theoretical part is divided into five chapters, in which we look into definitions of terms, definition of the term socially disadvantaged pupil, characteristic of an adolescent and small social groups. Social groups are one of the main factors in the socialization of the pupil. The last chapter of the theoretical part is devoted to DDS Chrudim. Followed by a practical part, which contains the quantitative survey and case interpretation.

## **Keywords**

Adolescent, DDS, disadvantaged pupil, family, periodization, school, social group, socialization, socially disadvantaged background, upbringing.

# OBSAH

Úvod .....	8
<b>I Teoretická část</b> .....	<b>10</b>
<b>1 Definice pojmů</b> .....	<b>10</b>
1.1 Socializace.....	10
1.2 Sociálně znevýhodněného prostředí.....	14
<b>2 Vymezení termínu sociálně znevýhodněný žák</b> .....	<b>16</b>
<b>3 Osobnost žáka na II. stupni ZŠ</b> .....	<b>21</b>
3.1 Biopsychologická vývojová periodizace.....	21
3.2 Psychologická vývojová periodizace podle jednotlivých autorů .....	23
<b>4 Malé sociální skupiny</b> .....	<b>27</b>
4.1 Rodina .....	27
4.2 Vrstevnická skupina .....	28
<b>5 DDŠ Chrudim</b> .....	<b>30</b>
<b>II Praktická část</b> .....	<b>34</b>
<b>6 Popis metod výzkumů</b> .....	<b>34</b>
<b>7 Hypotézy k dotazníkovému šetření</b> .....	<b>36</b>
<b>8 Výsledky výzkumu</b> .....	<b>38</b>
<b>9 Vyhodnocení hypotéz</b> .....	<b>54</b>
<b>10 Kazuistika</b> .....	<b>56</b>
<b>Závěr</b> .....	<b>60</b>
Seznam použitých zdrojů.....	62
<b>III Přílohy</b> .....	<b>I</b>
Seznam použitých tabulek a grafů .....	I
Seznam zkratk .....	I
Příloha I.....	II
Příloha II. ....	III

## Úvod

Rodina jako primární společenský útvar ztělesňuje i v současné době jistotu potřebného řádu v sociálních vztazích. Svým přístupem k potomstvu mají rodiče obrovský potenciál a zároveň příležitost působit na výchovu budoucího pokolení. Vedle výchovného vlivu rodičů má samozřejmě svůj nemalý podíl na utváření osobnosti i dědičné založení.

Z toho vyplývá, že založení vlastní rodiny a početí dětí je jedním z hlavních společenských posláních rodiny a milou radostnou událostí, ale je zároveň životní změnou přinášející i řadu práv a povinností všem zúčastněným stranám. Rodiče mají prvotní odpovědnost za kvalitní výchovu a zdravý vývoj dítěte. Všechny děti bohužel nemají to štěstí, že jejich primární rodina je plně funkční. Poměrně vysoké procento dětí se ocitá díky rozvodu rodičů, nemoci, náhlému úmrtí, či jiným příčinám v neúplné rodině. Mění se jeho rodinné zázemí, sociální a ekonomické jistoty, někdy i bydliště a kamarádi.

Cílem bakalářské práce je poukázat na podíl rodinného prostředí na chování a jednání, v němž jedinec vyrůstá, tedy na prostředí harmonizující rodiny na straně jedné a rodiny ze znevýhodněného prostředí na straně druhé. Znevýhodněné prostředí, které je uvedeno v práci, se týká forem zanedbávání a týrání, rodin alkoholiků, rozvrácených a romských rodin. Při zpracování bakalářské práce jsme vycházeli ze zkušeností nabytých při odborné praxi v Dětském domově se školou v Chrudimi. Díky vstřícnému přístupu zdejšího vedení mi bylo umožněno použít v tomto zařízení metodu kazuistiky. V rámci odborné praxe jsem se seznámila s osudy dětských klientů tohoto zařízení. Jejich věk se pohybuje obvykle od 13 do 16 let. Malou skupinu tvoří mládež studující na střední škole či učilišti. Většinou se jedná o sourozence mladších dětí z problematických rodin, které by nebylo vhodné od sebe oddělit. Obyvatelé zdejšího výchovného zařízení jsou obvykle děti s násilným chováním vůči rodině či pedagogům, děti s prohřešky proti společnosti jako jsou například krádeže, násilí, děti se záškoláctvím, děti utíkající od rodin, děti apatické vůči autoritám. Podle mého názoru spočívá příčina jejich asociálního chování ve vlastní rodině. Bylo mi umožněno nahlédnout do několika osobních spisů dětí, seznámit se s konkrétními případy, porovnat jejich rodinné zázemí. Všechny měly jednoho společného jmenovatele – problematické rodinné zázemí.



Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do pěti kapitol. Úvodní kapitola podrobně definuje pojmy socializace a sociálně znevýhodněné prostředí. Následuje pasáž, která se zabývá termínem sociálně znevýhodněný žák. Osobnost žáka je rozdělena na dvě podkapitoly - biopsychologickou vývojovou periodizaci a psychologickou vývojovou periodizaci dle jednotlivých autorů (Freud, Erikson, Piaget a Kohlberg). Dále se věnujeme významným činitelům, které ovlivňují vývoj jedince v období adolescence. Jedná se o rodinu a vrstevnickou skupinu. Poslední kapitola praktické části je nazvána Dětský domov se školou v Chrudimi.

V praktické části jsou stanoveny hypotézy a popsány metody získávání informací pro kvantitativní dotazníkový výzkum. Postupně jsou získané informace vyhodnocovány. V závěru praktické části je použita kazuistika klienta DDŠ Chrudim.

# I Teoretická část

## 1 Definice pojmů

V této úvodní kapitole si konkrétně vysvětlíme pojem socializace a seznámíme se s termínem sociálně znevýhodněné prostředí.

### 1.1 Socializace

Existují dva úhly pohledu na socializaci, a to z hlediska evoluce druhů organismů, tedy fylogenetický pohled. Jde o dlouhodobý vývoj člověka od jeho primitivního způsobu života po složitý – současný. Na druhé straně existuje pohled tzv. ontogenetický, který řeší člověka od narození do jeho smrti. Tento jedinec se postupně stává zralou osobností. Utvářejí ho společenské normy, tradice, zkušenosti. Svoji nemalou roli hraje výchova a dědičnost. I přes nesporný vliv dědičnosti se člověk nerodí jako dokonalá bytost.

Z obou hledisek, které jsem stručně charakterizovala, vyplývá, že pro tuto bakalářskou práci je primární ontogenetický výklad socializace. Tato problematika bohužel nemá jednotnou definici, a to ani v oboru sociální psychologie. Autoři Koťa, Trpišovská, Vacínová ve svém úvodu nabízejí tři možné varianty, cituji:

*„Nakonečný pojímá socializaci jako proces vývoje individua z bytosti biologické ve složitou bytost sociální, která se aktivně zúčastňuje společenského a kulturního života.*

*Emoke pojímá socializaci jako proces začleňování se do společnosti, během něhož se jedinec naučí poznávat sebe a své prostředí, osvojí si pravidla soužití a možné i očekávané způsoby chování.*

*Janoušek popisuje socializaci jako souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil vnitřní psychologické předpoklady, které jsou nezbytné k participaci ve společnosti a současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba byl schopen řídit své jednání a zodpovídat za ně.“ ( Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 83)*

Výsledným procesem socializace je osoba schopná samostatné existence, která se umí přizpůsobit daným okolnostem a místu. S tím souvisí i adjustace, tedy podílení se na aktivním životě a sociální dezirabilita, tj. promptní styl chování v dané společnosti, jenž je od jedince očekáván.

## **Etapy socializace podle autorů**

„P. Ondrejovič:

- *sociabilizace a počínající individualizace – socializace začíná v okamžiku, kdy dítě začíná odlišovat sebe od matky*
- *individualizace a personalizace – dochází k postupné negaci vztahu matka – dítě, nastupuje kontrola chování dítěte, které se opírá o dítětem osvojené normy a vzory*
- *enkulturace a societizace – přechod do stále větších a rozdílnějších sociálních skupin*

J. Alan:

- *pozadí nazírání matky – získaná stabilita má význam pro budoucí sociální růst*
- *osamostatňování – dítě začíná vystupovat v autonomní roli*
- *pronikání do širších rolí a vztahů – dítě navazuje nové kontakty*

L. Monatová:

- *elementární socializace – v prvním roce života*
- *rodinná socializace – získávání hlubší náklonnosti*
- *veřejná socializace – po čtvrtém roce věku sociální soužití – ve školním věku“*  
(Farková, 2008, s. 135 - 136)

**Kolektiv autorů Kot'a, Trpišovská, Vacínová (2013) uvádějí čtyři fáze vývoje sociálních vztahů podle J. Řezáče:**

1. dítě se seznamuje s tvary a tělesy, je v kontaktu s blízkými osobami, zvláště s matkou, rozlišuje tyto osoby, uvědomuje si své postavení, důležitým prvkem tohoto vývojového období je právě společenský styk a uvědomění si svého já
2. fáze se zabývá vymezením rolí dítě – matka, dítě – jiné matky, nejdůležitější náplní tohoto období je hra a vztahy mezi dítětem a dospělým, dítětem a jinými dětmi, dítětem a hračkou

3. fáze prohlubuje vědomosti dítěte o dění ve společnosti formou vzdělávání v jednotlivých oblastech (věda, politika, víra), dítě přijímá roli žáka a jeho nejdůležitější aktivitou je studium
4. fáze je definována dospělostí, dospělý jedinec se aktivně zapojuje do dění ve společnosti (zaměstnání, partnerství, rodičovství)

### **Činitelé socializace**

Utváření zralého jedince je dáno hereditárním potenciálem a ovlivněno externími činiteli. Již z předchozího členění je patrné, že jedinec v raném věku (matka – dítě a současně dítě – matka) výrazněji podléhá dění kolem sebe a je různými interakcemi značně ovlivňován. Tento projev, pokud je oboustranný, lze označit za funkční a prospěšný oběma stranám. Mohou se také ale ovlivňovat protichůdně.

### **Z. Helus rozděluje činitele socializace takto:**

**Mikroprostředí** – jak název napovídá, vyjadřuje úzký vztah mezi dvěma jedinci (dítě – matka, dítě – otec, dítě – sestra)

**Mezoprostředí** – se týká interakce mezi složkami mikroprostředí (rodiče, sourozenci)

**Exoprostředí** – lze chápat jako místo, kam jedinec denně nedochází, ale je mu důvěrně známo (zaměstnání matky)

**Makroprostředí** – lze definovat jako rozsáhlý pojem neohrazeného prostoru (náboženství, zájmová společenství, sportovní kluby, politické strany)

### **Mechanismy socializace:** (Kot'a, Trpišovská, Vacínová, 2013)

Sociální činnosti

Imitace – nápodoba

Identifikace – ztotožnění

Sugesce

Sociální zpevnování

Nejpřirozenější **sociální činností** je hra. Doprovází jedince od útlého dětství do školního věku. Pomocí hry si dítě osvojuje pohybové a kognitivní vloh. Díky hře se dítě učí vítězit i prohrávat, trénuje tak rozličné životní situace.

Druhou aktivitou je učení. Je doménou školního věku a dalo by se říci, že jde o nikdy nekončící proces. Prostřednictvím učení se posouváme na hodnotovém žebříčku výše. Přijímáme nové role, poznatky a komunikační dovednosti.

Třetí a zřejmě nejdůležitější lidskou činností je práce. Pro dospělého jedince představuje práce podstatnou část lidského bytí. V dospělosti se práce jako činnost lidského jedince od mladšího věku, kdy se bavil hrou, liší tím, že jde o koordinovanou činnost, vyvíjenou často za potřebou obživy, zabezpečení rodiny a získáváním hmotných statků. Práce má však i svá pozitiva ve smyslu působení na charakter jedince. Rozvíjí jeho povahové vlastnosti – svědomitost, spolehlivost, smysl pro řád a pořádek. Pozitivní na této činnosti je také to, že přináší jedinci hřejivý pocit z dobře vykonané práce.

**Imitace** je termín, který označuje napodobování, v podstatě jedinec imituje pohyby a činnosti svého vzoru.

Nejčastěji se můžeme setkat s těmito dvěma druhy imitace:

**Nevědomá**, jinak také bezděčná imitace, se projevuje kopírováním svých vzorů. Tyto vzory jsou jedinci blízké a často s nimi bývá citově spjatý (např. dcera přejímá projevy své matky, žáci nevědomky sdílejí postoje svých učitelů).

**Vědomá** neboli záměrná imitace, jak vyplývá ze samotného názvu, již není nezištná. Imitující se záměrně vžívá do role svého modelu. Tyto role se liší v závislosti na věku jedince a stupni jeho inteligence.

Český výraz ztotožnění je vyjádřením odborného pojmu, tedy **identifikace**. Podstatou identifikace je skutečnost, že jedinec si utváří úzkou vazbu na svůj objekt. Někdy dochází až ke ztotožnění s tímto objektem. Výsledkem může být pozitivní, ale bohužel často i negativní interakce. Pro lepší pochopení uvedu příklad. Výsledkem pozitivní identifikace je přátelství, náklonnost, někdy až láska. Výsledkem negativního vztahu bývá týrání, vydírání, či zneužívání.

### **Dělení identifikace podle Koti, Trpišovské a Vacínové (2013):**

- a) obranná identifikace – objekt se identifikuje s osobou hierarchicky vyšší (podřízený, nadřízený)
- b) emoční identifikace – objekt se identifikuje díky emočnímu vzplanutí (intimní vztah dvou osob)
- c) projekce – objekt se ztotožňuje s názory a myšlenkami jiného a zaujímá stejné stanovisko (dcera, matka)
- d) dezintegrace – jedinec se nezdravě ztotožňuje, přičemž nastává rozložení dílčí osobnosti (agresor doma vystupuje v roli vzorného dítěte)

**Sugescí** rozumíme bezvýhradné sdílení znalostí, myšlenek a poznatků uznávané autority. Děje se tak bez jakýchkoliv opodstatněných výhrad a bez přesvědčování. V míře vnímavosti pro sugesci existují mezi jedinci rozdíly. Uvedu příklad - při svém výkladu využije školitel sugesci pro zaujetí svých posluchačů.

Za účelem upevnění pozice ve společnosti, tzv. **sociálního zpevnování**, se praktikují dva základní principy – cukr a bič. Cukr představuje něco příjemného, sladkého. Bič symbolizuje nástroj pro potrestání. Jedinec při použití této metody přirozeně poslechne a vykoná, co je od něho žádáno. Snižují se tím nechtěné projevy. Lidský jedinec je těmito prostředky nasměrován k tomu, aby se vyvaroval něčeho nepříjemného. Tohoto nástroje by mělo být využíváno tak, aby převažovala „sladká“ odměna nad nepříjemným trestem.

## **1.2 Sociálně znevýhodněného prostředí**

Sociální psychologie, pedagogika i další obory se pokoušejí sociální znevýhodnění definovat. Ve výkladu významu pojmu záleží prakticky na tom, která zájmová skupina ho tvoří. Pro stanovení jednoznačné definice však dosud neexistují přesná měřítka, která by ji mohla určit. Rovněž terminologie v této oblasti není jednoznačná. Odborníci se shodují v tom, že sociální znevýhodnění doprovázejí jevy, jako je národnostní nebo rasová odlišnost, včetně jazykové bariéry, dále může jít o zdravotní znevýhodnění, o nízké sociální a ekonomické postavení, či sociálně patologické prostředí rodiny (Slowík, 2007).

Sociálně patologickým prostředím je myšlena například neúplná rodina, nebo rodina, v níž se vyskytují násilníci, kriminálníci, alkoholici, gambleři, či jinak závislé osoby. S úrovní dané rodiny je spojena často špatná kvalita bydlení, nízká úroveň vzdělání, zanedbaný zdravotní stav členů rodiny a schopnost začlenění se do pracovního prostředí. Dítě pocházející z tohoto prostředí je jím nepochybně negativně ovlivněno, a to nejen ve svém tělesném, ale i duševním vývoji. Obvykle ho provázejí značné problémy v komunikaci, nedostatečná slovní zásoba a restringovaný jazykový kód. Mgr. Adéla Lábusová se k dané problematice vyjadřuje následně:

*„V neposlední řadě je nutné zmínit, že sociální znevýhodnění nemusí mít dlouhou dobu zřetelné projevy, a proto nemusí být včas rozpoznáno, a nejsou tedy ani použity podpůrné nástroje, které by jeho důsledky minimalizovaly. Žák ani rodina si svou situaci také nemusejí připouštět nebo prožívat jako jakkoliv znevýhodněnou. Už jenom kvůli tomu, že patřit do kategorie sociálního znevýhodnění může být vnímáno jako ponižující, může být spojeno s vnitřním pocitem vlastní nedostatečnosti, neboť se jedná o formu vyloučení z něčeho, co je ostatním dostupné. Žák se dostává do situace, která pro něj není příjemná, a v této souvislosti u něj mohou vznikat druhotné projevy v chování. Následující charakteristika obvyklých projevů různých typů sociálního vyloučení by měla sloužit jen k základnímu porozumění a orientaci při volbě vhodných strategií podpory.“ (Lábusová, 2015, s. 12)*

## 2 Vymezení termínu sociálně znevýhodněný žák

Vedle nejednotné definice sociálně znevýhodněného prostředí se v oblasti české školské legislativy používá od roku 2004 pojem **žák se sociálním znevýhodněním**. Tento pojem objasňuje, proč určitý počet žáků hůře zvládá školní povinnosti, má poněkud odlišný styl komunikace a vyjadřování. V tomto případě nejde o děti, které mají vážné zdravotní komplikace, či je jim blíže určena nějaká vada ovlivňující jejich schopnost vzdělávání, nebo porucha chování. Díky svému sociálnímu znevýhodnění nejsou schopny dosahovat takových výsledků jako jejich vrstevníci. Sociální znevýhodnění je realita, v níž žijí a nemohou ji samy změnit. Původ této skutečnosti nacházíme obvykle v jejich přirozeném prostředí, tedy v rodině, nebo v jiném prostředí (ochranná nebo ústavní výchova), mimo školní zařízení.

Ke zmírnění dopadu výše uvedeného prostředí napomáhá definice sociálně znevýhodněného žáka, která je součástí Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon tímto vyčleňuje podmínky sociálně znevýhodněného prostředí:

- *„rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy*
- *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova*
- *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR“ (Habrová, 2015, s. 8)*

*„Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. 5. 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, se mění takto:*

§ 1 citace vyhlášky

*(1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.*



(2) *Vyrovňovacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga<sup>2)</sup>. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.*

**(6) *Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.***

Dále vyhláška říká:

*Nejméně dvakrát za školní rok škola posoudí, zda důvody pro vzdělávání žáka podle věty první trvají; pokud tyto důvody pominuly, navrhne zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi návrat do původní nebo jiné běžné školy, třídy nebo studijní skupiny.*

*b) jde o žáka se sociálním znevýhodněním, který při vzdělávání v běžné škole i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření podle § 1 odst. 2 celkově dlouhodobě selhává, a pokud to vyžaduje jeho zájem; ustanovení §9 odst. 1 platí obdobně. Žák se sociálním znevýhodněním může být do školy, třídy či studijní skupiny zařazen nejdéle na dobu 5 měsíců; po dobu, po kterou je žák takto zařazen, zůstává žákem původní školy.“. (www.uplnezneni.cz)*

Cílem novelizace z roku 2014 (která bude platná od září 2016) není žáka viditelně označit, nýbrž citlivě poznat jeho individuální potřeby, kterými je nutné se řídit, aby poskytovaná pomoc byla účelná.

Ve své knize J. Slowík (2007) uvádí, že jedinci se sociálním znevýhodněním se opakovaně stávají oběťmi osobnostního vyčlenění, rasové, sociálně patologické či jiné diskriminace. Výše uvedené charakteristiky tyto žáky sblíží, ty se pak vzájemně setkávají a utvářejí svá minoritní společenství. Tato společenství mají svá pozitiva

i negativa. Jako pozitivum lze uvést, že účast dítěte v něm částečně vylučuje případnou frustraci. Na druhé straně se naopak rozvírají nůžky mezi dětskou většinovou a menšinovou společností. Zejména ve školských zařízeních je nutné, aby učitelé projevili dostatečnou míru empatie a zajistili tak sociálně znevýhodněným žákům bezpečné prostředí pro jejich vzdělávání. Zkušený pedagog by měl poznat případnou oběť šikany, či jiných patologických jevů. Měl by se zaměřit na skladbu vyučovacího plánu v takovém rozsahu, aby u žáka nebylo snižováno sebevědomí a naopak, aby nebyl protěžován. Je také vhodné, když se do procesu socializace žáka začlení větší množství účastníků, jako například třídní učitel, výchovný poradce, sociální pracovník. Největším přínosem pro identifikaci vzdělávacích problémů žáka je spolupráce rodičů. Někdy dochází k situaci, že sociální znevýhodnění není na první pohled patrné a je obtížné poznat, z jakých důvodů žák při vzdělávání selhává. Prostředí, v němž vyrůstá, považuje on i jeho okolí za přirozené a zařazení do této kategorie je pak chápáno jako projev vyčlenění, selhání, slabosti či za znak jisté méněcennosti.

*„Němec a Vojtová (2009) píší, že definovat exaktně specifickou skupinu dětí se sociálním znevýhodněním není jednoduché a z hlediska politické korektnosti ani žádoucí. Hrozí totiž necitlivá stigmatizace žáka.“* (Presová – diplomová práce)

**Rozlišujeme 3 typy vzdělávacího režimu:** (Bartoňová, Vítková, 2007)

Segregační

Integrační

Inklusivní

**Segregační** neboli vylučovací systém je specifický tím, že děti jsou v něm rozděleny podle víry, dále genderově, rasově, podle handicapu, aj. Malé skupiny či třídy se v takovýchto školách tzv. segregují od „bezproblémových“ dětí.

**Integrační** tedy slučující děti se zdravotním nebo sociálním handicapem, které byly někde segregovány s ostatními „bezproblémovými“ spolužáky. Pro snazší socializaci těchto žáků je možné využít asistenta pedagoga.

**Inklusivní** edukační režim nerozlišuje děti do skupin ani kategorií, má tendence pracovat se všemi dětmi bez ohledu na jakýkoliv handicap, víru či rasu.

Diagnostika sociálně znevýhodněného žáka je velice problematická. Neexistuje totiž přesný vzorec, který by nám vyjádřil míru tohoto znevýhodnění. V postavení sociálně znevýhodněného se může dále ocitnout dítě emigranta, které neumí místní jazyk, žák s hlubokou retardací, nebo například autista. Tyto příčiny mají kořeny mimo prostředí školy. Samo dítě je nemůže změnit, znevýhodňují jeho postavení vůči ostatním vrstevníkům. Z toho vyplývá, že sociální znevýhodnění není zdravotní komplikací mající známky dysfunkce organismu, žákovi ale komplikuje život v mnoha oblastech, a to zejména v oblasti citové, společenské, vzdělávací a jak již bylo řečeno, v nemalé míře i v oblasti duševní a fyzické.

**Legislativní rámec můžeme podle Průchy (2009) rozšířit o některé další příčiny:**

Nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků

Neúplná rodina

Nízký příjem jednoho člena rodiny

Nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti

Nízká úroveň bydlení

Menšinový původ

**Nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků** obvykle bývá vysvětlením pro selhávání žáků v kognitivní oblasti. Výsledky ve škole nejsou pro tuto sociální skupinu považovány za životně důležité. Výchova dítěte v předškolním období není rodiči zaměřena na sekundární socializaci. Většina těchto rodičů své děti nemotivuje ani nepodporuje v dalším vzdělávání, argumentují tím, že je stejně nikdo po vyučení nezaměstná. Z tohoto důvodu končí nejčastěji jejich vzdělávání povinnou školní docházkou nebo nedokončením studia na střední odborné škole. Přípravují se tím o možnost získat lepší pracovní příležitost na trhu práce. Přitom počáteční setkání se školou bývá těmito dětmi obvykle pozitivně přijímáno. Změnou prostředí a citlivým přístupem pedagoga lze zejména v prvních letech u těchto žáků probudit zájem o vzdělávání.

**Nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti**, má přímou souvislost s úrovní vzdělání nejen rodičů, ale i ostatních členů rodiny. Nabízené rekvalifikační kurzy nemohou většinou z důvodu své nízké gramotnosti absolvovat. Mnozí z nich se ptají na práci a chtějí být aktivně zapojeni do pracovního procesu. Bohužel po počátečním osobním kontaktu se zaměstnavatelem bývají často odmítnuti.

Důvodem bývá jejich nízká kvalifikace a fakt, že nemají někdy dokončené ani základní vzdělání. Tito rodiče nezřídka končí na sociálních dávkách.

**Neúplná rodina** je jedním z modelů dysfunkční rodiny. V případě rozvodu rodičů nemusí být tato změna z počátku nijak výrazně viditelná. Bývá pravidlem, že i když jedinec nedává svůj psychický stav najevo, uvnitř ho hluboce prožívá. Zejména v menších městech, kde se lidé dobře znají, může pedagog snadněji odhalit případné potencionální změny v chování žáka a včas na ně reagovat.

**Nízký příjem jednoho člena rodiny** – ekonomická situace rodiny souvisí s vyloučením jedince z důvodu odlišnosti od většiny. Zejména ve školách dokáží vrstevníci dát svému spolužákovi nepříjemně najevo jeho neznačkové oblečení, starý typ telefonu nebo školní batoh po starším sourozenci. Změna může nastat i u jinak bezproblémového žáka, pokud je jeho rodina vystavena finanční tísní. Vzhledem k tomu, že se začnou tito jedinci nedobrovolně stranit kolektivu, získají hovorové označení „socky“, dochází u nich k oslabení vnitřní rovnováhy a ke snižování sebevědomí. Nízká úroveň bydlení úzce souvisí s nízkými příjmy rodiny.

**Menšinový původ** může být jedním z důvodů, proč může být definován jako žák sociálně znevýhodněný. Nízká úroveň znalosti češtiny mu znesnadňuje vzdělávání a komunikaci s vrstevníky. Na první pohled se liší i svými kulturními zvyklostmi, stylem oblékání, temperamentem, způsoby vyjadřování, stolování, společenskými způsoby, uznáváním autorit a jistě bychom našli mnoho dalších atypických rysů. Lze předpokládat, že žák odlišného etnika nebude v souladu s místně přijatými normami chování. Nejtypičtějším příkladem menšinového etnika na českých školách jsou Romové. Výzkumy ukazují, že třicet devět procent romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí nedokončí ani základní vzdělání a z těch, kteří jej sice dokončí, dalších šestnáct procent dětí dále nepokračuje, tedy po ukončení základní devítileté docházky, v dalším vzdělávání na středních školách. Tyto děti, jak již bylo řečeno, mají především díky svým rodičům velice slabou motivaci ke studiu. (Průcha, 2009)

### 3 Osobnost žáka na II. stupni ZŠ

Osobnost žáka na II. stupni ZŠ je rozdělena do dvou rovin, a to z pohledu biopsychologické vývojové periodizace a psychologické vývojové periodizace dle jednotlivých autorů (Freud, Erikson, Piaget, Kohlberg).

#### 3.1 Biopsychologická vývojová periodizace

Každá lidská osobnost prochází určitým individuálním vývojem. Jednotlivá vývojová stadia nemají stejný průběh ani délku. U jedince probíhají změny, nejen fyzické, nejpatrnější z nich je pohlavní dozrávání, ale důležité je i duševní. Díky těmto změnám se formuje osobnost a dospívající si utváří vlastní náhled na společnost. Touto společností je na druhé straně přirozeně nějak vnímán a jsou na něho kladeny jisté výzvy. Cizím slovem nazýváme toto problematické období pubescencí.

*„Pubes, znamená latinsky chmýří, vousy, přeneseně ohanbí, vnější pohlavní orgány. Pubescence pak znamená doslova získávání dospělého typu ochlupení, přeneseně tělesné dospívání vůbec; do jaké míry přitom člověk dospěje i psychicky a do jaké míry daná společnost uznává jeho dospělost, to jsou ovšem jiné otázky.“* (Říčan, 2004, s. 170)

Na konci období pubescence stojí jedinec před životním rozhodnutím, zda bude pokračovat ve studiu na střední škole nebo se po ukončení základní povinné školní docházky rozhodne, že bude pracovat. Věk mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, trvající přibližně do 15 let, tedy střední školní období, jinými slovy období dospívání, bývá mezi autory nejodlišněji specifikován. Někteří (Příhoda, Říčan) jej dělí na tři etapy – prepubertu, pubertu a adolescenci, jiní rozlišují pouze dvě stadia – pubertu a adolescenci. Obě skupiny se však shodují na tom, že jde o nejsložitější a nejvýraznější změny, které lidský jedinec ve středním školním období prožívá. Mezi již zmíněným jedenáctým a dvanáctým rokem také může dojít k prvnímu zamilování, většinou bývá tzv. platonické. Jedinec prožívá změň nových citů a touží být své lásce co nejbližší. Fyzický kontakt však není tou správnou cestou, narušilo by se tím citové pouto, které je velmi křehké.

Na konci období pubescence (15 let) je jedinec uveden do společnosti jako osoba částečně zodpovědná za své chování. Symbolem této prvotní dospělosti bývá slavnostní předání občanského průkazu.

V současné době lze konstatovat, že ve vývoji lidského jedince nastal určitý posun. Tento jev nazýváme „sekulární akcelerace“. Jedná se o dravější formu nástupu fyzického dozrávání. V podstatě jde o rychlejší fyzické dospívání, než v minulých desetiletích. Na druhé straně duševní vývoj neprobíhá úměrně rychle. Je oproti fyzickému pomalejší, jakoby se prodlužovalo období adolescence a dospělost přicházela poněkud později. Vacínová, Trpišovská a Kořa (2013) uvádějí, že podle specialistů nelze předpokládat, že by se období pubertálních změn dále snižovalo. S fyzickými změnami souvisí nejen vývoj sekundárních pohlavních znaků u chlapců a dívek, ale i přibývání na váze, nárůst svalů, posílení činnosti vnitřních orgánů. Celkový psychický i pohlavní vývoj chlapců a děvčat je značně odlišný. Dalšími novými skutečnostmi, které do jejich života pronikají, jsou u dívek menstruace, objevuje se okolo 13. roku, z dívek se tak stávají ženy, které jsou schopny oplodnění a u chlapců přichází poluce. Dále se chlapci musejí vypořádat s obdobím mutace - změny hloubky hlasu. Je vědecky dokázáno, že děvčata dozrávají až o dva roky dříve než chlapci. Jejich pohlavní hormony tedy růst tlumí. Mužské pohlavní hormony mají naopak na růst budivý účinek. Znamená, to, že růst chlapců se zastavuje poněkud později než u dívek.

### **Emoce**

Období dospívání se obvykle neobejde bez projevů citových výkyvů, náhlých změn psychických stavů jedince, bez častého neklidu, prudkých změn v chování, bez neočekávaných a nepředvídatelných situací. Ve škole se často u dětí v tomto věku vyskytuje nesoustředěnost, citová nestálost a disharmonie. Všechny tyto aspekty komplikují vlastní vzdělávací proces. Dospělí se mylně domnívají, že jde o projev nezáměru o dění ve škole, lajdáctví až zahálčivost. S těmito projevy však úzce souvisí i rychlá únava organismu.

Pro mladé muže je jistou známkou dospívání neochota dávat najevo své emoce, obávají se zesměšnění, jsou spíše uzavření a zahledění sami do sebe. Ve skutečnosti mají někdy problém se v sobě samotných vyznat a trpí až utkvělými představami, že jejich názory a projevy jsou v očích dospělých ponižovány.

## **Socializace**

Pro pubescenci je příznačná odlišnost v mezilidských vztazích. Mladý jedinec má tendenci izolovat se od vlastní rodiny a tyto vazby kompenzuje styky se svými vrstevníky. Rodiče často využívají své dominantní postavení k řešení vzniklých konfliktů. Z tohoto titulu je pro ně snazší udělit příkaz než věc složitě vysvětlovat. Postoj pubescenta bude stejně většinou vůči autoritám odmítavý a kritický. Dokáže si však někdy mezi nimi najít svůj vzor, k němuž vzhlíží a má k němu i důvěru. Tato důvěra je ale velmi křehká, pokud pocítí, že je někým manipulován nebo nějak omezován, brání se. Bude-li však dialog probíhat na stejné úrovni, tzn., že i adolescent dostane prostor k vyjádření svého názoru, může být jeho výsledek konstruktivní. To potvrzuje i názor autora Petra Macka (2003), který vyvrací zažitou rodičovskou zásadu, že spory mezi rodiči a adolescenty jsou vlastně prospěšné a potřebné. Ve zdravě fungující rodině se citlivý přístup rodičů významně podílí na kvalitním vývoji jedince.

V 80. letech 20. století autorka A. Petersenová (1988) na základě několika studií prezentovala, že pokud ve většině těchto sporů převažovaly **děti s rizikovým chováním** (jako je např. záškoláctví, užívání návykových látek, sklony k násilnému chování), docházelo k vzájemným rodinným střetům názorů daleko častěji, než v rodinách, v nichž se toto rizikové chování dětí neobjevovalo. Sporů mezi rodiči a těmito pubescenty bylo tudíž daleko méně.

## **3.2 Psychologická vývojová periodizace podle jednotlivých autorů**

### **Sigmund Freud**

Freud dělí duševní vývoj jedince na pět stadií:

- orální
- anální
- falické
- latentní
- genitální

Podle Drapely (2011) souviselo jeho rozdělení s věkem jedince. Tzn., že anální stadium se například vztahuje k dětskému věku od 1 do 3 let. V současné době se ale Drapela přiklání k názoru, že dospívání jedinců je poněkud rychlejší než v uplynulých desetiletích, a proto od tohoto dělení ustupuje.

My se budeme věnovat závěrečné fázi stadia latentního a počátku období genitálního. Nejvýznamnějším faktorem zmiňovaného období je pohlavní dospívání, které je podle Freuda komplikováno Oidipovým, a nebo naopak Električným komplexem. Jedná se o úsek života, kdy dcera vzhlíží k otci a syn k matce. V podstatě si potomek svého rodiče opačného pohlaví idealizuje, touží po jeho pozornosti, náklonnosti a přízni. S tím souvisí i nástup dosud nepoznané síly erosu. Tato fáze objevování lásky a doteků, pokud se ze strany dítěte přesune do konfliktní roviny, je Freudem přirovnána k řeckému mýtu o králi Oidipovi (odtud Oidipův komplex). O., aby naplnil proroctví, měl za úkol zabít svého otce a vzít si za ženu svoji matku. Může se stát, že dítě považuje chování a přítomnost rodiče stejného pohlaví za konkurenční a touží po jeho odstranění (zabití). V tomto případě jde podle Freudova psychoanalytického modelu o vývojovou poruchu. Latentní období (6-11 let) je krátkým odrazovým můstkem pro dobu genitální (12 a více let). Objektem sexuálního zájmu dítěte již nejsou rodinní příslušníci, případný incest je zažehnán a nastupuje čas, kdy se obvykle zdravě zaměřuje na partnery opačného pohlaví, je tedy fyzicky připraven a tělesně vybaven k sexuálnímu životu.

### **Erik Erikson**

Erikson zpracoval osm stadií vývoje osobnosti. Podle Drapely (2011) zahrnují jednotlivé úseky psychologické krize, v nichž dominují dva protipóly. Na jedné straně, dochází-li k řešení konfliktu, přichází vzestup a na druhé straně, není-li konflikt řešen, dítě získává pocit selhání, objevuje se nežádoucí prvek, převládá tedy negace. Duševní vývoj jedince se v této fázi nikam neposouvá, naopak se musí vrátit k situaci, kdy došlo k negaci. Odtud by měl pokračovat dále, cílem je najít účinnější řešení, až po získání tzv. ctnosti.

Osm stadií dle Eriksona:

- důvěra proti základní nedůvěře (naděje)
- autonomie proti zahanbení a pochybnosti (vůle)
- iniciativa proti vině (účelnost)
- snaživost proti méněcennosti (kompetence)
- **identita proti zmatení rolí** (věrnost)
- intimita proti izolaci (láska)



- generativita proti stagnaci (pečování)
- integrita ego proti zoufalství (moudrost)

Páté stadium **identity proti zmatení rolí** je charakterizováno jako nejbouřlivější vývojové období. Dospívající jedinec vstupuje do světa dospělých. Připravuje se na své budoucí povolání, seznamuje se s novými lidmi, hledá si partnera, má možnost sám rozhodnout o své budoucnosti. Toto období provázejí časté změny nálad, pocity úzkosti, strachu, nedůvěry a identické krize (hledání sebe sama). Svoji významnou roli hrají v tomto období identické vzory, dále důvěra v sebe samotného, ve své cíle i zájmy. Mladý člověk se musí naučit věřit svým schopnostem. Ctností tohoto stadia je proto věrnost. Obdobně jako Freud považuje Erikson za důležité odpojení se od původní rodiny. Odlišně ale na rozdíl od Freuda nahlíží na psychosociální aspekt (Marie Vágnerová, 2005), klade na něho poněkud větší důraz. Sexualita je pro Eriksona také výraznou složkou vývoje jedince, není však nejdůležitější.

### **Jean Piaget**

Specializuje se na kognitivní vývoj jedince. Podle něho se tento vývoj neuskutečňuje kontinuálně, ale probíhá tak, že jednotlivá stadia lze pozorovat odděleně. Celkem lze pozorovat čtyři stadia:

- senzomotorické
- předoperační
- konkrétní operace
- formální operace

Adolescenta podle Piageta charakterizuje poslední stadium – **formální operace**. Jde o závěrečné stadium kognitivního vývoje jedince. Základním rysem tohoto stadia je používání abstraktního myšlení, užití metodického postupu a vlastních hypotéz. Jedinec se pokouší nalézt funkční pravidla a řešit vlastním rozumem situace, s nimiž se do té doby nesetkal. Výsledkem je tedy schopnost samostatného úsudku a vymýšlení různých variant, jak by věc případně mohla být řešena. Někdy je toto uvažování nazýváno prognostickým myšlením. Za zmínku jistě stojí fakt, že ne všichni dospělí lidé jsou tohoto uvažování plně schopni.

## Lawrence Kohlberg

Zpracoval koncepci morálního vývoje. Jeho dílo navazuje na práci J. Piageta, domníval se, že rozumový vývoj předchází mravnímu. Na základě empirického výzkumu rozdělil morální vývoj na tři hlavní stadia:

- prekonvenční morálky (předškolní dětství)
- konvenční morálky (školní věk)
- postkonvenční morálky (dospělost)

V rámci těchto stadií ještě existuje podrobnější dělení. V každé skupině jsou dvě další podskupiny. Stadium **prekonvenční morálky** je založené na hodnocení chování pomocí odměn či trestů. Ve stadiu **konvenční morálky** se od dítěte očekává určité chování podle příslušných norem dané společnosti. Pro dítě je dobré dodržovat tato pravidla, vyhýbá se tak kritice dospělých, pocitu viny a zbytečně nezatěžuje své svědomí. Posledním stadiem je **postkonvenční morálka**. K posunu do tohoto stadia dochází přibližně ve třiceti letech. Dospělý jedinec dozraje do stadia, kdy chápe, že společnost je založena na určitých principech a normách, tyto normy přijme i on za své a v rámci tzv. společenské smlouvy je bude dodržovat a podle potřeby i chránit.

Podle kritiků neprobíhají všechna Kohlbergova stadia rozlišená na věkové skupiny stejně. Jeden člověk může za daných okolností reagovat naprosto odlišně v určité situaci, tedy podle různých principů. Existují rozličné nebo i stejné úrovně morálního vývoje, ale také stejnorodé typy morálního hloubání, které vycházejí z odlišných obecných zákonitostí. Jeho výzkum, obsahující morální dilemata, byl také kritizován jako příliš obtížný pro zvolený okruh dětí, které se zúčastnily vlastního bádání. Připravené texty působily příliš složitě, vzdáleně a neosobně. Kritiku sklidil i za zvolený okruh respondentů, neboť se týkal pouze chlapců.

## 4 Malé sociální skupiny

Tradiční sociologie spekulovala o tom, že vývoj společenských skupin se děje v primárních skupinách. Tento termín použil v první polovině 20. století americký sociolog Charles Horton Cooley, je proto označován za otce malých sociálních skupin. Typickou primární skupinou je rodina a také skupina vrstevníků.

*„Primárními skupinami myslím takové skupiny, které se dají charakterizovat intimním spojením a spoluprací tváří v tvář. Jsou primárními v několikerém smyslu slova, ale především v tom, že jsou základními při formování sociální povahy a ideálu jednotlivce. Výsledek intimního spojení, psychologicky, je určitým rozpuštěním individuálního ve společném celku, což je pro mnohé kromě společného života účelem skupin. Asi nejjednodušším způsobem popsání tohoto rozpuštění je říci „my“ a „My“ je přirozeným výrazem určité sympatie a vzájemné identifikace. Jednotlivec žije v pocitu celku a nalézá v tom smysl.“ (Novotná, 2001, s. 131)*

Obecně lze tuto Cooleyho citaci vymezit pěti znaky: face to face, poměrně nízký počet osob, závislé na soukromí, na konstantních hodnotách, neslouží jako prostředek k dosažení něčeho. (Novotná, 2001)

### 4.1 Rodina

Rodinu považujeme za nejzákladnější sociální skupinu. Je prvotním činitelem, který působí na dítě a jeho duševní rozvoj. V rámci rodiny jsou všichni ve vzájemných vztazích. Mezi sebou komunikují, ovlivňují svá rozhodnutí, uzavírají kompromisy. Úroveň této komunikace a vzájemných vztahů si dítě osvojuje základní společenské hodnoty či vzorce chování (v kladném i záporném smyslu slova). Na stupni úrovně dětské individuality se podílí způsob rodinné edukace. Pro zdravý vývoj jedince je optimálním řešením kompromis mezi dodržováním kázně a láskyplným rodičovským poutem. Podle Vacínové, Trpišovské a Farkové (2010) je přiměřená rodičovská úcta prvořadou podmínkou ke zdravému vlivu na osobnost dítěte. Používají-li rodiče neadekvátní přístup k výchově dětí, jde o důsledek špatného výchovného vlivu. Jako příklad autorky uvádějí: **autoritativní výchovu** (oba rodiče – chybí láska a něha; jeden rodič – emocionální nevyrovnanost dítěte, i přes přísný přístup rodičů je vzdorovité, agresivní; utíká do svého světa; jedinec přejímá tento vzor chování – používá ho na slabší spolužáky, případně při své rodičovské výchově), **zanedbávající výchovu** (rodiče

nevytvářejí pro dítě zdravé rodinné prostředí, o děti se nestarají, neprojevují jim dostatečnou lásku, děti jsou emotivně i kognitivně opomíjeny, důsledek - bývají netrpělivé, útočné, konfliktní, někdy naopak pasivní), **odmítavou výchovu** (obvykle se vztahuje na nechtěné děti, rodiče se staví negativně k zajištění jejich životních potřeb, Maslowova pyramida potřeb – úroveň bezpečí a jistoty není naplněna), **perfekcionalistickou výchovu** (na dítě kladeny nepřiměřené nároky bez ohledu na jeho schopnosti a vlohy, rodiče touží mít z dítěte favorita po všech stránkách, k jeho slabším výkonům se staví kriticky, důsledek – nepopulární, vyčerpaný, izolovaný jedinec, nezdravá interakce vůči sobě i vrstevníkům). Podle Nakonečného (1997) bychom mohli uvést ještě **výchovu orientovanou na chybu** (jedná se o situaci, kdy rodiče opomíjejí přirozené chování dítěte, zveličují jeho nedostatky, nepřiměřeně ho za ně trestají, aniž by to mohlo ovlivnit, důsledek – laxní jedinec, nedůvěřuje sám sobě, svým schopnostem, neprojevuje se).

Současná literatura z oblasti sociologie upozorňuje na novodobý jev označovaný jako krize rodiny. Nejedná se ale o zcela neznámý termín. Pojem byl definován již na začátku 20. století, v této době šlo skutečně pouze o obecnou teorii. Prakticky se krize rodiny objevila o něco později, tedy po roce 1950. Specifickým rysem je nejen zásadní společenská transformace rodiny z pohledu jejího uspořádání, ale i její úloha ze společenského hlediska. V podstatě se jedná o mladou poválečnou generaci, která začíná žít svým vlastním rodinným životem a obvykle nenavazuje na tradiční rodinu (spočívající ve společném soužití více generací, v autoritativním postavení otce, v předávání základního ekonomického jmění). Tato rodina je označována termínem moderní nebo také kapitalistická (liší se složením členů rodiny, tedy základní jednotkou jsou pouze rodiče a děti, nezahrnuje již prarodiče a sourozence; rodina je zaměřena hlavně na výchovu dětí, tato užší rodina nestojí tedy na vzájemné výpomoci – např. při stavbě domu, její prioritou je citlivá starost o děti). (Petrusek, 2009)

## 4.2 Vrstevnická skupina

*„peer skupina – Skupina vrstevníků. → Skupina dětí nebo mladých lidí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným → sociálním statusem. Má významnou úlohu při → socializaci jedince, zejména při přechodu k dospělé roli, nabízí určitou ochranu a zázemí, může částečně kompenzovat sociální a → citovou deprivaci svého člena.*

*Může mít na své členy výrazně pozitivní vliv (jaký se realizuje prostřednictvím některých organizací a hnutí mládeže), ale i vliv výrazně negativní, vedoucí k → antisociálnímu chování (delikventní → party, → bandy).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 154)*

Utváření vrstevnických skupin v adolescenci hraje důležitou roli v sociálním vývoji dítěte. Toto období je charakteristické snahou jedince o osamostatnění se a vymanění se z nadřazeného vlivu rodiny. Rodina pro něho přestává být přirozenou autoritou a zárukou bezpečí. Hledá si proto nové sociální společenství – vrstevnickou skupinu, aby byl touto skupinou vnímán a přijat, musí dodržovat určitá pravidla konformního chování a zároveň dostane možnost projevit se v ní jako svébytná osobnost. Příkladem vrstevnické skupiny jsou školní třídy, zájmové kroužky, sportovní kluby, či skupiny dětí ze sousedství.

**Podle Dunphyho klasifikace (1963) rozlišujeme tyto vývojové vrstevnické skupiny:**

1. malé skupiny (cliques) – party, sdružují děti v období rané puberty
2. větší skupiny (crowds) – období střední puberty
3. první partnerské heterosexuální vztahy – souvisí se zapojováním se do společenského života (taneční)
4. heterosexuální malé skupiny
5. hlubší přátelství mezi páry – pozdní puberta

Pro tuto bakalářskou práci je směrodatná první skupina, která nese Dunphyho označení **cliques**. Tato skupina mívá nejčastěji šest osob, její členové bydlí poblíž. Odděleně se scházejí děvčata i chlapci, zřídka se utvářejí skupiny heterosexuální. Skupiny mají obvykle svého vůdce, k němuž ostatní členové vzhlížejí. Vyznačují se vysokou soudržností. (Macek, 2003)

## 5 DDŠ Chrudim

### Základní údaje

Pro tuto bakalářskou práci jsem využila zkušenosti získané v Dětském domově se školou a střediskem výchovné péče a základní školy v Chrudimi.

*„Jedná se o školské zařízení zřízené podle § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. a zákona o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních č. 109/2002 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Má právní subjektivitu dle zřizovací listiny MŠMT (z r. 2002), je příspěvkovou organizací přímo řízenou MŠMT a v roce 2010 byla jeho zřizovací listina pozměněna dodatkem.*

*Dětský domov se školou, SVP a ZŠ jsou zařízení určená pro děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a pro děti umístěné na základě předběžného opatření s diagnostikovanými poruchami chování, a to do ukončení povinné školní docházky nebo přípravy na povolání a poskytuje preventivně výchovnou péči.“(www.dds-chrudim.cz)*

Sdružuje děti od 6. do 9. třídy základní školy. Jeho kapacita je 72 žáků (v Chrudimi – část Markovice, 48 žáků). Zařízení disponuje školní jídelnou s kapacitou 250 jídel.

Dětský domov má ještě odloučená pracoviště, a to v Chrudimi na Školním náměstí (36 žáků) - jde o pracoviště Střediska výchovné péče a Přestavky s výchovně léčebným oddělením (36 žáků).

Základní škola umožňuje vzdělání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Obě části školy vyučují podle školního vzdělávacího programu Cesta do života č. j. 231/09-1 a 232/9-1 pro žáky s mentálním postižením. Výuka probíhá ve čtyřech třídách.

Toto středisko výchovné péče je schopné poskytovat i ambulantní preventivně výchovné služby v oblasti speciálně pedagogické i psychologické péče dětem, kterým není nařízena ústavní výchova. Pomáhá nejen samotným dětem s poruchami chování a sociálního vývoje, ale i osobám zodpovědným za jejich výchovu a podle potřeby i pedagogickým pracovníkům.

### **System hodnocení a motivace dětí**

Děti mají nastavena pevná pravidla pro pobyt ve škole i ve výchovném středisku. Dodržování těchto pravidel je každý den před spaním vyhodnocováno. Děti

jsou hodnoceny zvlášť ve škole a zvlášť ve skupině. Stupnice hodnocení je barevně rozlišena – zelená znamená kladné hodnocení a až černá značí problém. Obě hodnocení jsou na konci týdne sečtena, vyhodnocena, stanoví se průměr. Pokud jsou výsledky v pozitivních barvách, klient má nárok na odměnu ve formě prodloužené večerky, může jít na vycházku, dostane propustku na víkend. V opačném případě obdrží zákaz oblíbených činností. Vulgarismy, odmlouvání či nedodržování pořádku znamenají negativní hodnocení. Naopak dobrovolná iniciativa přispívá ke zlepšení pozitivních barev a vede ke kladnému hodnocení.

Po vyučování jsou děti organizovány ve čtyř až šestičlenných skupinách. Každá skupina má svého vychovatele. Dalo by se říci, že tato skupina představuje rodinu. Vychovatel jim organizuje odpolední činnost, pomáhá s učením. Kromě toho má každý vychovatel svoji specializaci – posilovna, ping-pong, dílny, fotbal, hudba. Jednou týdně se mohou děti u příslušného vychovatele přihlásit a absolvovat tento kroužek napříč spektrem svých skupin.

V případě osobních problémů mají děti již při nástupu přiděleného svého klíčníka, tj. osobu, které se mohou svěřit se svými důvěrnými problémy bez ohledu na svoji skupinu.

Administrativně jsou noví klienti založeni v červených deskách a stálí obyvatelé v modrých. V kanceláři sociální pracovnice visí pro přehlednost fotografie každého klienta se jménem. Je zajímavé, že romských dětí je zde pouze asi devět. Ostatní mají českou národnost.

V této bakalářské práci nebyly použity žádné fotografie, aby bylo respektováno soukromí klientů.

I já jsem se zde zapojila do pedagogické práce. Hlavní náplní dopoledního režimu dětí je škola. Spolu s paní učitelkou jsem dozorovala o přestávce na chodbě, přitom jsme probíraly systém zdejšího vzdělávání. Nabídla mi náslech na své hodině anglického jazyka. Po výuce ji zajímalo, zda odhadnu, kdo je vůdcem kolektivu. Ptala se, jaké mám z jednotlivých dětí pocity. Na první pohled bylo zřejmé, kdo je hlavní bavič třídy, ale vůdce kolektivu vyčkával a neprojevoval se. Většina dětí měla tendenci na sebe nějakým způsobem upozornit. I za těchto okolností dokázala paní učitelka skvěle udržet pozornost a její hodina byla zábavná. Následoval dějepis, ten je bohužel

moc nezajímal. Je škoda, že tento předmět, ačkoliv byla hodina dobře připravena, není pro místní děti příliš atraktivní a nedokáží se na něj soustředit.

Následovala komunita (schůze všech členů zařízení, dětí i zaměstnanců). Zúčastnění si vzájemně povídají, hodnotí předcházející týden, společně zpívají, určitá skupina má připravený přehled zpráv, jiná zase vymyslí hru pro všechny a seznamují se s programem na následující týden.

Zaujala mne motivace dětí prostřednictvím plyšových hraček. Děti si samy mezi sebou předávají jednu hračku jako symbol pro povzbuzení a dostane ji ten, o kterém si ostatní myslí, že ji potřebuje. Další hračka představuje poděkování. Zase ji obdrží ten, který si to podle nich zaslouží.

Po komunitě si vychovatelé odvedou děti ze svých skupin na byty. Skupiny jsou složeny z dětí podle typu osobnosti. Jak jsem se již zmínila, skupiny se skládají ze čtyř až šesti dětí. Každá skupina má ve svém bytě tři dětské pokoje. V pokojích jsou vždy dvě lůžka. K pokojům ještě náleží obývací pokoj s plazmovou televizí a gaučem, dále je vybaven společenskými hrami. Tato symbolická rodina využívá i svůj kuchyňský kout, pračku a sociální zařízení. Děti se zde mohou převléknout (stejně tak jako doma, když přijdou ze školy) a připraví se na program skupiny. Důležité je, aby se děti nějakou fyzickou námahou zaměstnaly.

Po večeři je čas na osobní hygienu, úklidy pokojů, kuchyně, odpadků a prádla. Píší se úkoly a je čas na samostudium. Mezi osmou a devátou hodinou večerní se hodnotí den a přidělují barvy. Tento okamžik je velmi důležitý, proto se nesmí nikdo zpozdít a musí být naprostý klid. Ne vždy jsou děti po hodnocení spokojené. Po tomto hodnocení přichází noční služba a nastává střídání vychovatele. Úkolem vychovatele před opuštěním směny je ještě zapsat celý den do programu na PC.

Některé děti jsou poněkud agresivnější a temperamentnější, proto užívají léky. Pro děti i dospělé tady platí přísný zákaz kouření. Do objektu je zákaz vstupu s jakýmkoliv zařízením, které způsobuje oheň. Zkušenosti s cigaretou mají bohužel všichni žáci. Jejich skrýše a praktiky v těchto zakázaných aktivitách jsou velmi vynalézavé.

Děti mají velmi dobré podmínky pro využití volného času. Jedná se o pohybové aktivity, které mohou uskutečňovat na vlastním fotbalovém hřišti, v místní posilovně a tělocvičně. Pro humanitní rozvoj dětí slouží dobře vybavené kroužky muzikoterapie,



kroužky na výtvarné a keramické dílny. Do zařízení dochází jednou týdně paní se psy na canisterapii. Zaujalo mne, že na tuto terapii se přihlásily děti z nejchudších rodinných poměrů. Z rodiny chudých nejen finančně, ale i citově. Tyto děti s obrovskou láskou pečovaly o svěřené psy. Do Přestavlk jezdí děti za hypoterapií. V případě zájmu je klientům umožněn i přípravný kurz pro život v partnerství. Díky podpoře sponzorů mají děti možnost účastnit se řady kulturních vystoupení.

Vzhledem k tomu, že jsem svoji praxi absolvovala před jarními prázdninami, účastnila jsem se i rozšířené komunity. Šlo o instrukce týkající se pobytu o prázdninách. Děti samy musely vyjmenovat jedenáct pravidel nepovolených praktik. Všechny věděly, že po návratu z prázdnin budou náhodně testovány na přítomnost drog. Ochotu spolupráce způsobilo i vědomí dřívějšího odjezdu domů.

## II Praktická část

### 6 Popis metod výzkumů

Dotazníkové šetření, které je součástí bakalářské práce jsem prováděla na několika základních školách, konkrétně na ZŠ Dr. Peška v Chrudimi, ZŠ Prosetín, ZŠ Prachovice, ZŠ Školní náměstí v Chrudimi, ZŠ Smetanova v Hlinsku dále v DDS Chrudim a ve společnosti SOPRE, která provozuje aktivizační služby pro rodiče a jejich děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. K uskutečnění cíle praktické části byl použit kvantitativní dotazníkový výzkum, jelikož metoda slouží k hromadnému získávání informací. Zúčastnilo se ho celkem 50 pedagogických pracovníků, z toho bylo 42 žen a 8 mužů. Připravené dotazníky jsem po osobní dohodě s řediteli (případně vedoucími) jednotlivých škol a zařízení přinesla v papírové formě a požádala o jejich vyplnění. Stanovili jsme si termín odevzdání, který vyhovoval oběma stranám a po jeho uplynutí jsem opět obešla zmíněná zařízení a u pověřené osoby jsem si vyzvedla vyplněné dotazníky. Cílovou skupinou pro toto šetření byli učitelé, vychovatelé či speciální pedagogové na II. stupni základní školy. Při zpracování dat bylo zajímavé sledovat, jak v některých odpovědích reagovali odlišně pedagogové muži a na druhé straně ženy. Respondenti odpovídali na 15 uzavřených otázek. U otázky č. 11 měli možnost doplnit některé skutečnosti týkající se výskytu etnických skupin a u otázky č. 12 mohli vyjádřit svůj názor na danou problematiku. V ostatních uzavřených otázkách se kroužkem označila odpověď. Z několika nabízených možností se vybírala pouze jedna varianta. V případě dvou otázek byla vytvořena výjimka. U jedné z důvodu označení pořadí daných odpovědí a u druhé se nabízela možnost kroužkování více odpovědí s určením privilegované odpovědi. Podotýkám, že pedagogové přistupovali k vyplňování dotazníků zodpovědně.

Jako druhý ukázkový případ, je uvedena kazuistika dětí z Dětského domova v Chrudimi, kde jsem vykonávala odbornou praxi a kde mi bylo umožněno tuto analýzu uskutečnit. Svoji prací bych chtěla poukázat na podíl rodinného prostředí a jeho vliv na další adaptaci dětí ve společnosti. Případové šetření jsem prováděla s písemným souhlasem zákonného zástupce dětí. Se dvěma bratry jsem navázala první kontakt právě při své odborné praxi v tomto zařízení. Než jsem poznala nejmladšího ze sourozenců, prostudovala jsem si detailně jeho osobní anamnézy. S proniknutím

do problematiky mi pomáhal vedoucí vychovatel, po té jsem chlapce osobně navštívila v odloučeném domově v Přestavlkách.

I u starších sourozenců jsem měla možnost za laskavého svolení vedoucího vychovatele (současně v jeho přítomnosti) prostudovat zprávy psychologů, odborných lékařů či etopedů. Zajímal mne především intelektuální stav dětí, dále aplikované individuální programy, jejichž plněním byli chlapci cíleně posouváni a směřováni k osvojování si kladných morálních hodnot. V kazuistice se věnuji této gradaci.

## 7 Hypotézy k dotazníkovému šetření

### Hlavní cíl

Cílem empirického výzkumu je zjištění míry podílu rodinného prostředí na chování a jednání, v němž jedinec vyrůstá. A to prostředí harmonizující rodiny a rodiny ze znevýhodněného prostředí. Znevýhodněné prostředí, které je uvedeno v práci se týká forem zanedbávání a týrání, rodiny alkoholiků, rozvrácených a romských rodin.

### Dílčí cíle

- 1) Jak se chovají žáci ze znevýhodněného prostředí k ostatním dětem ve třídě a jaký mají vztah ke vzdělávání?
- 2) Co stojí za problematickým chováním žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a jakou roli hraje v této skutečnosti rodina?
- 3) Jaké postavení zaujímají v třídním kolektivu žáci s odlišným etnickým původem z pohledu pedagogických pracovníků?

### K daným cílům jsou zvoleny následující hypotézy:

- H1) Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí se většinou stávají oběťmi šikany.
- H2) Rodina má vliv na patologické chování žáka.
- H3) Žáci z národnostní menšiny se častěji dostávají do konfliktních situací, než jinak sociálně znevýhodnění.

### Řazení položek dotazníku

První hypotéza se zabývá projevy sociálně znevýhodněného žáka a vztahuje se k otázkám 2, 6, 8, 9, 10 a 14, viz dotazníkové šetření. Z mých zkušeností s dětmi ze znevýhodněného prostředí vyplývá, že se tyto děti obvykle vyjadřují pomocí vulgarismů a na většinu sporů reagují často nepřiměřenou agresivitou. Nemyslím si, že by tyto děti byly iniciátory šikany, ale mohly by být spíše šikanovány. Vzhledem k různým variantám sociálního znevýhodnění by zřejmě i tyto děti reagovaly odlišně, a to dle příslušnosti k sociálnímu prostředí. K otázce přístupu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělání si myslím, že pokud se dítě chce vzdělávat, tak ve spolupráci s rodinou je i toto možné.

Druhá hypotéza se pokouší najít odpovědi na otázky týkající se vlivu rodiny na patologické chování žáků, viz otázky 3, 7, 13 a 15. Domnívám se, že nejvýznamnějším faktorem, který stojí za neadekvátním chováním žáků ze sociálně

znevýhodněného prostředí je v první řadě negativní vliv rodiny, teprve pak následuje závislostní chování, trestná činnost a etnikum. Rodina je podle mého názoru primární jednotka, která dítěti vštěpuje správné, nebo naopak špatné, návyky a poskytuje mu vzory chování.

Poslední hypotéza se zamýšlí nad sociálně znevýhodněným žákem z důvodu odlišného etnického původu, viz otázky 4, 5, 11 a 12. Jsem toho názoru, že děti z národnostních menšin to nemají ve školním kolektivu jednoduché. Děti z majoritní populace je mohou z kolektivu tzv. vyčleňovat, ale nemyslím si, že by etnická odlišnost měla být zdrojem vážnějších potyček a konfliktů. V oblasti vzdělávání bych nedělala rozdíly mezi jednotlivými etniky, spíše se domnívám, že je na každém jedinci, zda se chce vzdělávat.

## 8 Výsledky výzkumu

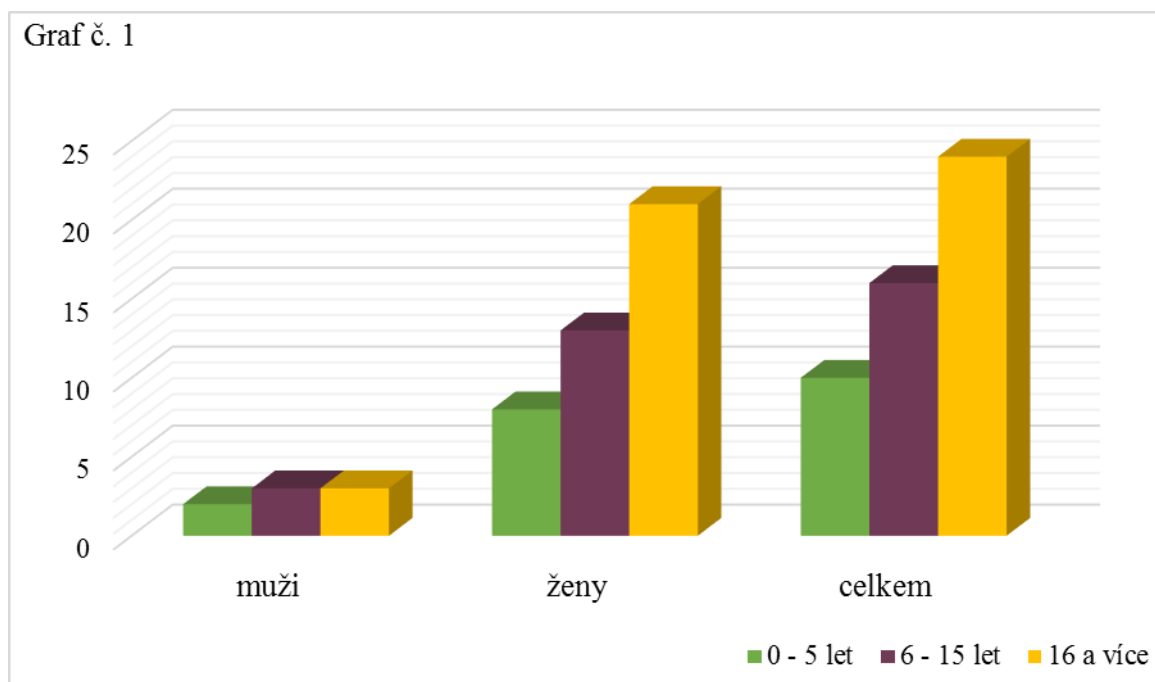
### 1. Vaše praxe podle let v oboru?

- a. 0 – 15 let
- b. 6 – 15 let
- c. 16 a více

Tabulka č. 1

	muži	ženy	celkem
<b>0 – 5 let</b>	2	8	10
<b>6 – 15 let</b>	3	13	16
<b>16 a více</b>	3	21	24

Graf č. 1



Z tabulky vyplývá, že téměř polovina respondentů má praxi v oboru 16 a více let. Podle délky praxe jsou muži zastoupeni ve všech třech věkových kategoriích rovnoměrně. V případě žen je nejvíce zastoupena poslední kategorie.

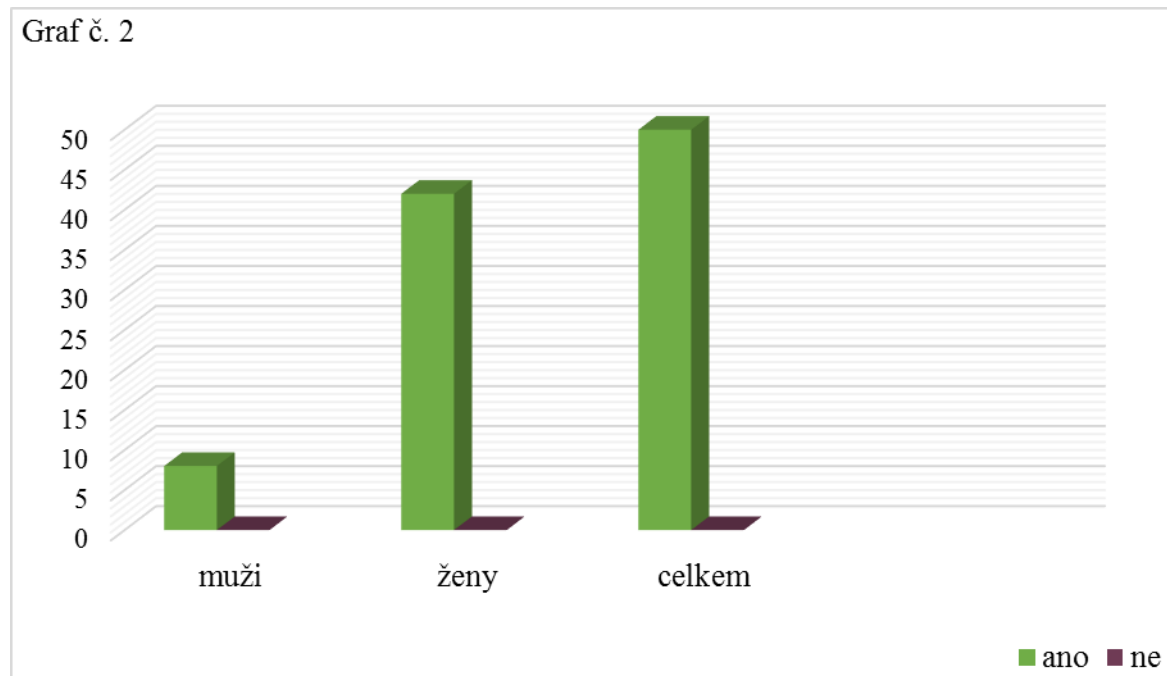
**2. Setkali jste se na Vaší škole se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí?**

a. Ano

b. Ne

Tabulka č. 2

	<b>muži</b>	<b>ženy</b>	<b>celkem</b>
<b>ano</b>	8	42	50
<b>ne</b>	0	0	0



Všichni dotazovaní respondenti se při své práci setkali se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

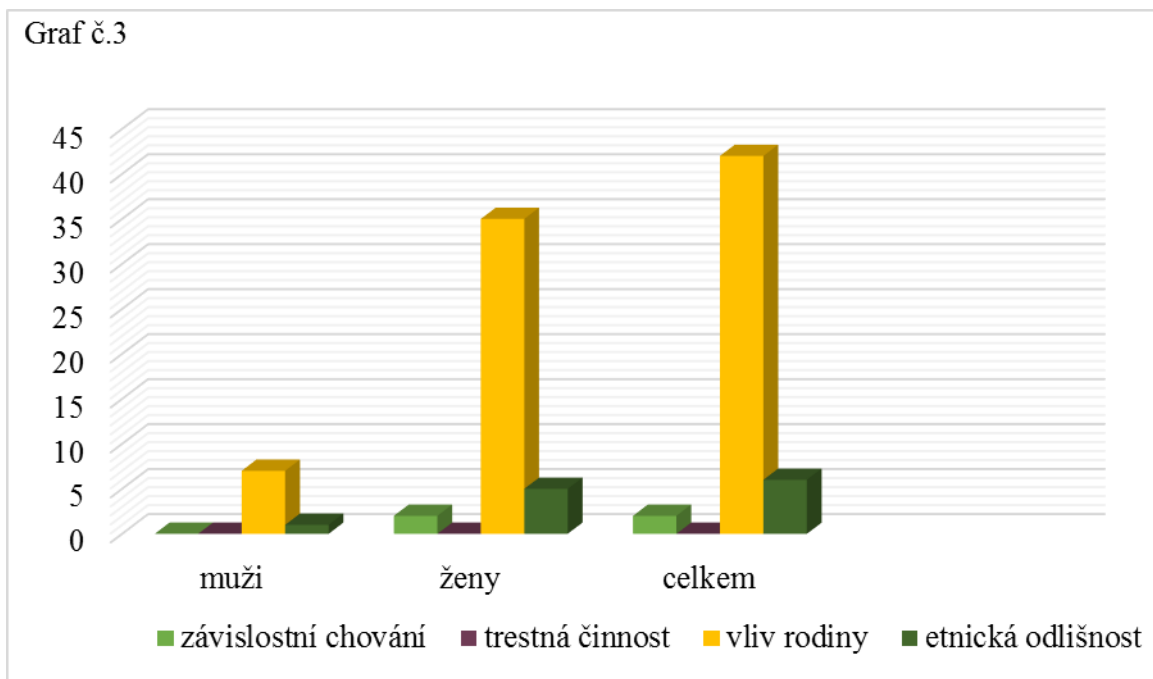
**3. Pokud ano, vyberte prosím, jaká je podle Vašeho názoru primární příčina patologického chování žáka?**

- a. Závislostní chování
- b. Trestná činnost nezletilého
- c. Negativní vliv rodiny
- d. Etnická odlišnost

Tabulka č. 3

	<b>muži</b>	<b>ženy</b>	<b>celkem</b>
<b>závislostní chování</b>	0	2	2
<b>trestná činnost</b>	0	0	0
<b>vliv rodiny</b>	7	35	42
<b>etnická odlišnost</b>	1	5	6

Graf č.3



Jako primární příčinu patologického chování žáků uvedli shodně muži i ženy vliv rodiny. Etnická odlišnost zaujímá u obou kategorií druhé místo. Vliv rodiny však převažuje sedminásobně etnickou odlišnost.

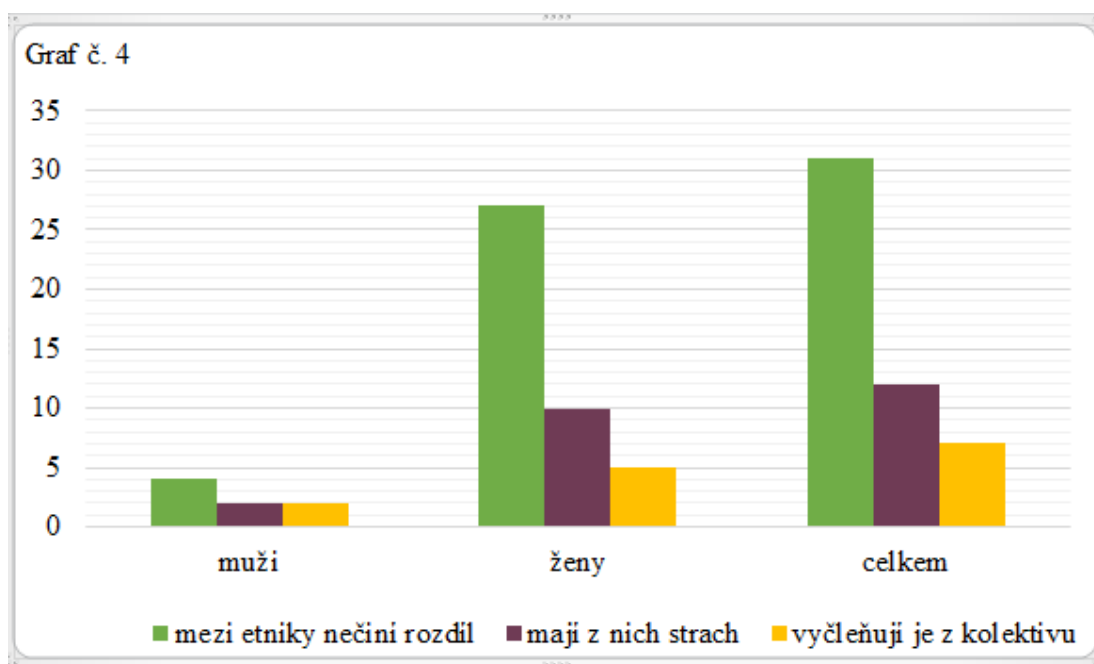


#### 4. Jak reagují žáci z majoritní populace na žáky z národnostních menšin?

- Mezi etniky nečiní rozdíl
- Mají z nich strach
- Vyčleňují je z kolektivu

Tabulka č. 4

	muži	ženy	celkem
mezi etniky nečiní rozdíl	4	27	31
mají z nich strach	2	10	12
vyčleňují je z kolektivu	2	5	7



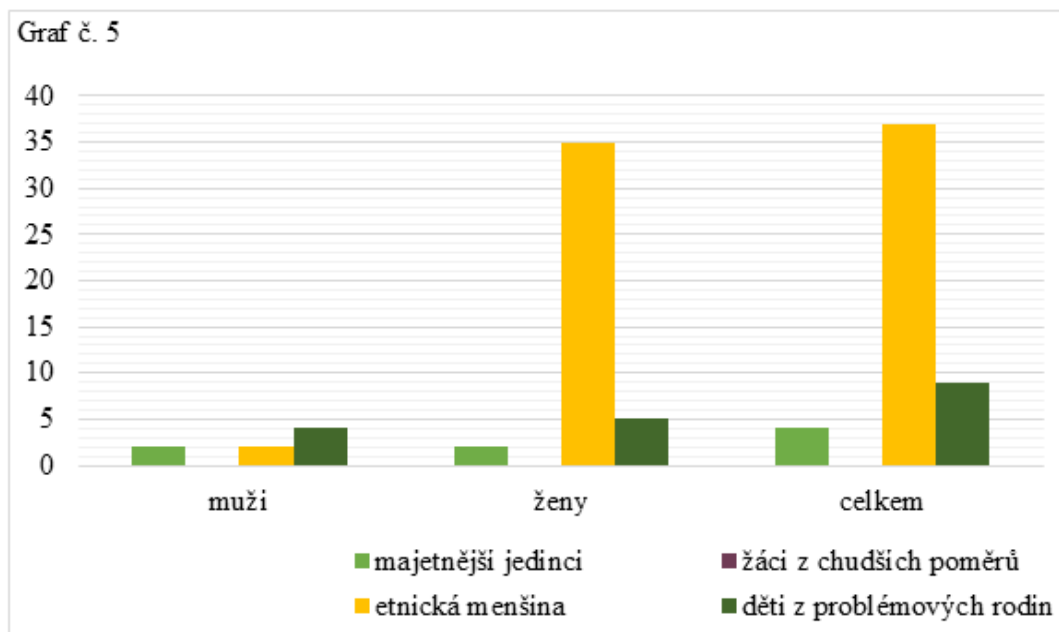
Z odpovědí respondentů je patrné, že majoritní populace žáků nečiní mezi etniky zásadní rozdíl. Jistě není zanedbatelná odpověď žen, které uvádějí, že přibližně ve 25 % mají žáci z odlišného etnika strach.

**5. Kdo podle Vás vyvolává konflikty, potyčky, například o přestávkách? Pokud preferujete více možností, prosím, určete pořadí. (1 tzn. nejčastěji)**

- a. Majetnější jedinci, aby na sebe upozornili
- b. Žáci z chudších poměrů
- c. Etnická menšina
- d. Děti z problémových rodin

Tabulka č. 5

	muži	ženy	celkem
<b>majetnější jedinci</b>	2	2	4
<b>žáci z chudších poměrů</b>	0	0	0
<b>etnická menšina</b>	2	35	37
<b>děti z problémových rodin</b>	4	5	9



Respondentky ženy jednoznačně uvádějí, že etnická menšina je příčinou většiny konfliktů ve vrstevnické skupině. Muži tento názor nesdílejí, polovina z nich označila za původce potyček děti z problémových rodin. Za povšimnutí stojí fakt, že žáky z chudších poměrů neoznačila žádná z dotazovaných kategorií.

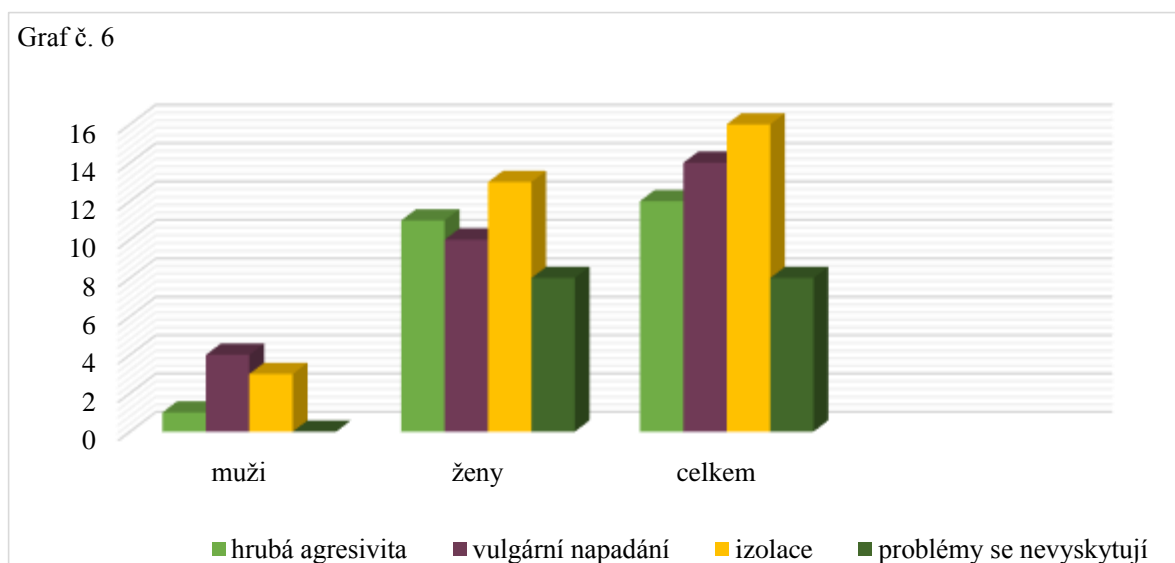
**6. Jakým způsobem se žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí brání proti negativnímu postoji spolužáků?**

- Odpovídají hrubou agresivitou, která je jim vlastní
- Spokojí se s vulgárním napadáním
- Spíše se spolužáků, straní – izolují se
- Tyto problémy se u nás nevyskytují, nebo jsou téměř zanedbatelné

Tabulka č. 6

	<b>muži</b>	<b>ženy</b>	<b>celkem</b>
<b>hrubá agresivita</b>	1	11	12
<b>vulgární napadání</b>	4	10	14
<b>izolace</b>	3	13	16
<b>problémy se nevyskytují</b>	0	8	8

Graf č. 6



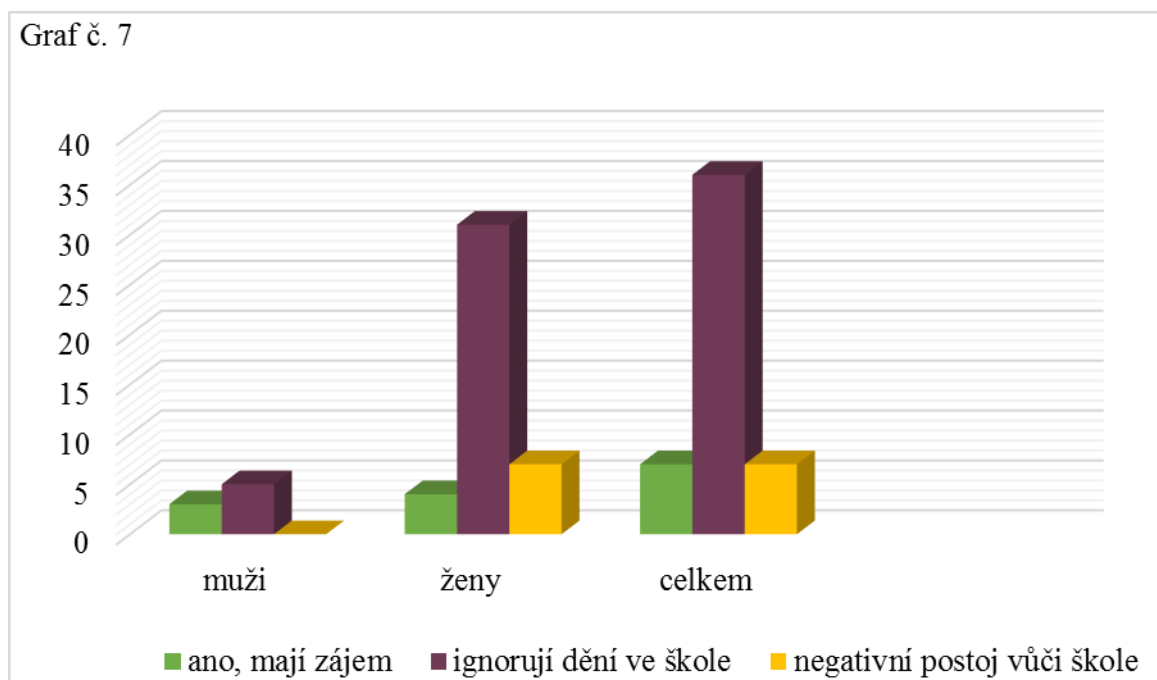
Ze zjištěných dat vyplývá, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí se spíše izolují od ostatních spolužáků, viz respondenti celkem. Podle mužů převyšuje izolaci vulgární napadání. Ženy označily poměrně významně oproti mužům hrubou agresivitu.

**7. V případě žáka ze znevýhodněného prostředí, jak se rodiče staví k řešení problémů, mají zájem o prospěch svého dítěte?**

- a. Ano, mají zájem, spolupracují
- b. Ignorují dění ve škole
- c. Zaujímají negativní postoj vůči pedagogickým pracovníkům

Tabulka č. 7

	<b>muži</b>	<b>ženy</b>	<b>celkem</b>
<b>ano, mají zájem</b>	3	4	7
<b>ignorují dění ve škole</b>	5	31	36
<b>negativní postoj vůči škole</b>	0	7	7



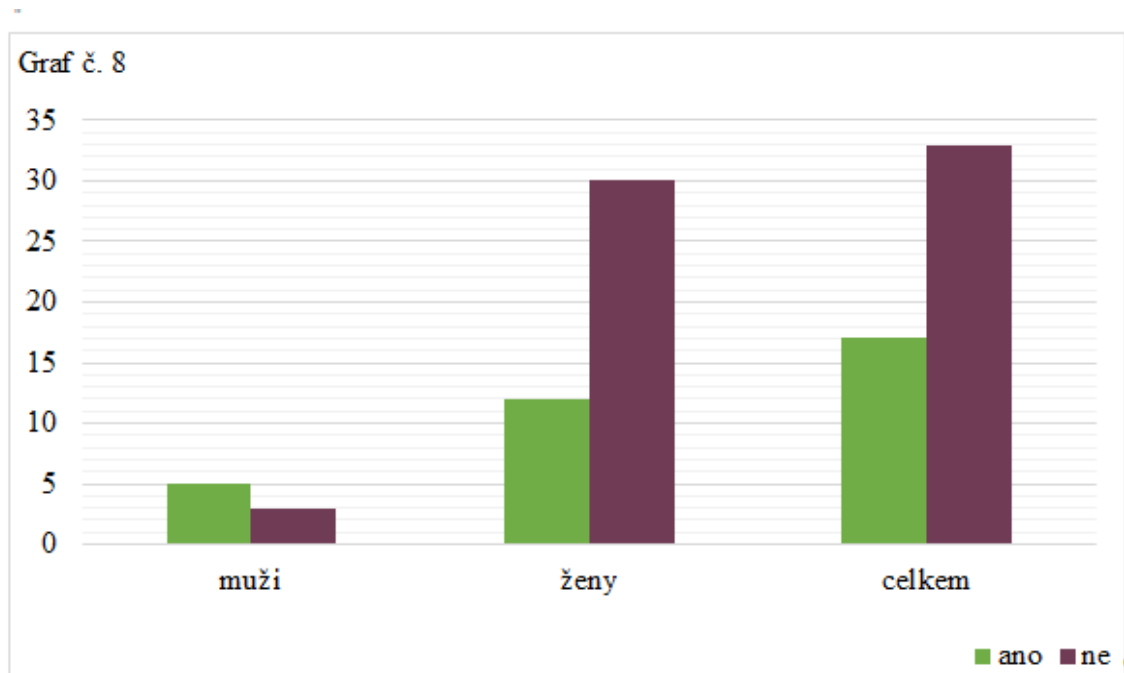
Většina dotazovaných odpověděla, že rodiče dětí ze znevýhodněného prostředí ignorují dění ve škole. Hodnotíme-li odpovědi mužů, jejich zkušenost je poněkud odlišná, podle nich projevují i tito rodiče o svoje děti určitý zájem.

**8. Je vám znám případ, že by bylo dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí v důsledku svého původu šikanováno?**

- a. Ano
- b. Ne

Tabulka č. 8

	<b>muži</b>	<b>ženy</b>	<b>celkem</b>
<b>ano</b>	5	12	17
<b>ne</b>	3	30	33



Z průzkumu vyplývá, že se tyto případy bohužel objevují, ale většina respondentů odpověděla ne. Pokud posuzujeme samostatně odpovědi mužů a žen, odpovídají muži častěji kladně a naopak ženy více záporně. Vzhledem k tomu, že dotazovaných mužů je přibližně jedna pětina, z celkového počtu respondentů, ženy výrazně ovlivnily výsledný průměr.

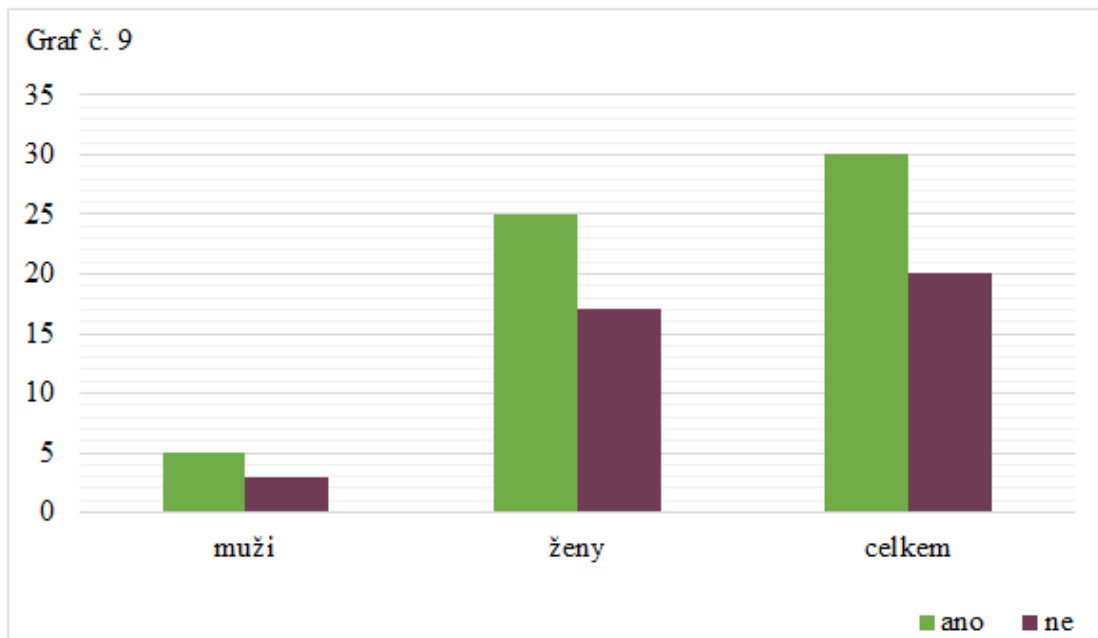
**9. Setkal/-a jste se s tím, že dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí šikanovalo své spolužáky?**

a. Ano

b. Ne

Tabulka č. 9

	<b>muži</b>	<b>ženy</b>	<b>celkem</b>
<b>ano</b>	5	25	30
<b>ne</b>	3	17	20



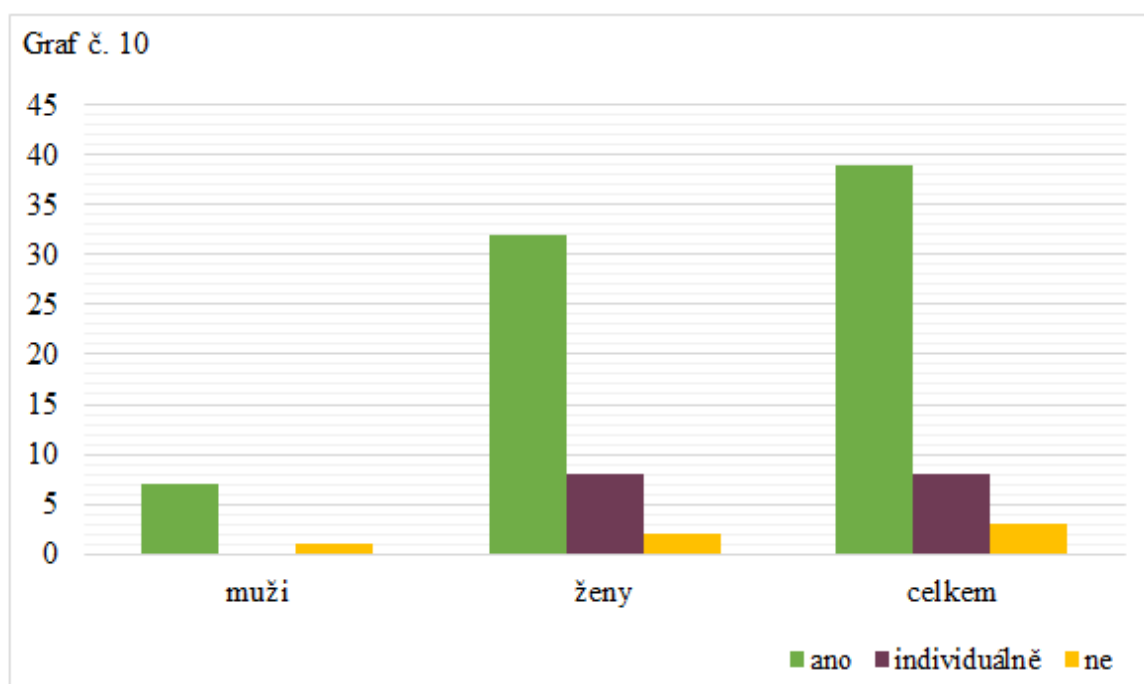
Při hodnocení této odpovědi lze z hlediska dotazovaného průměru konstatovat, že žáci ze znevýhodněného prostředí mají větší tendenci šikanovat své spolužáky, přičemž v tomto případě se odpovědi žen i mužů shodují s průměrem.

## 10. Probíhají na Vaší škole podpůrné programy pro prevenci šikany?

- a. Ano
- b. Ne

Tabulka č. 10

	muži	ženy	celkem
<b>ano</b>	7	32	39
<b>individuálně</b>	0	8	8
<b>ne</b>	1	2	3



Většina dotazovaných pedagogických pracovníků odpověděla na tuto otázku kladně. Podle mého názoru je tento fakt velmi důležitý, protože z provedeného průzkumu je patrné, že školy tuto problematiku nepodceňují a určitým způsobem se jí věnují. Záporné odpovědi se vyskytly v několika případech.

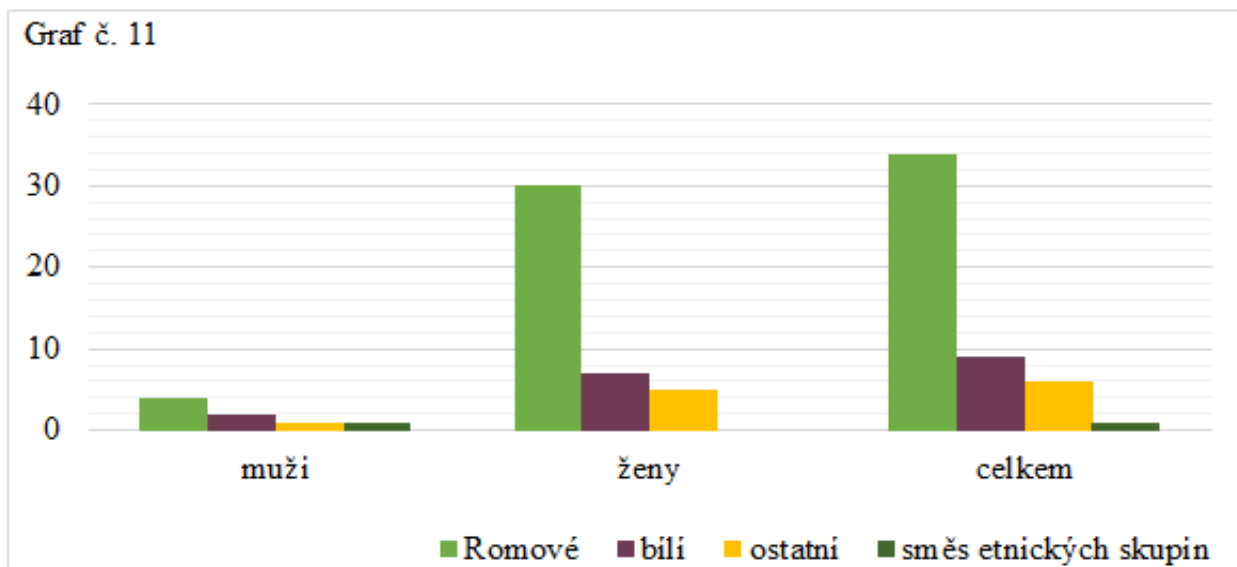
## 11. Jaké etnické skupiny se vyskytují ve Vaší škole?

(pokud preferujete více možností, prosím vyjádřete přibližně %)

- a. Romové
- b. Bílí
- c. Ostatní
- d. Směs etnických skupin

Tabulka č. 11

	muži	ženy	celkem
<b>Romové</b>	4	30	34
<b>bílí</b>	2	7	9
<b>ostatní</b>	1	5	6
<b>směs etnických skupin</b>	1	0	1



Odpovědi na tuto otázku napovídají, že přibližně pouhá jedna pětina respondentů dnes vyučuje na školách, kde se nevyskytují jiné etnické skupiny. Na dalších školských zařízeních bývají nejčastěji zastoupeni Romové, ostatní etnické skupiny se zatím, zejména v menších městech, objevují poměrně v malém měřítku. Podle zjištěných dat se jedná o Asiaty – zejména Vietnamce a Moldavany, Iráčany a Ukrajince.



**12. Vidíte rozdíl ve schopnosti vzdělávání v jednotlivých etnických skupinách?**

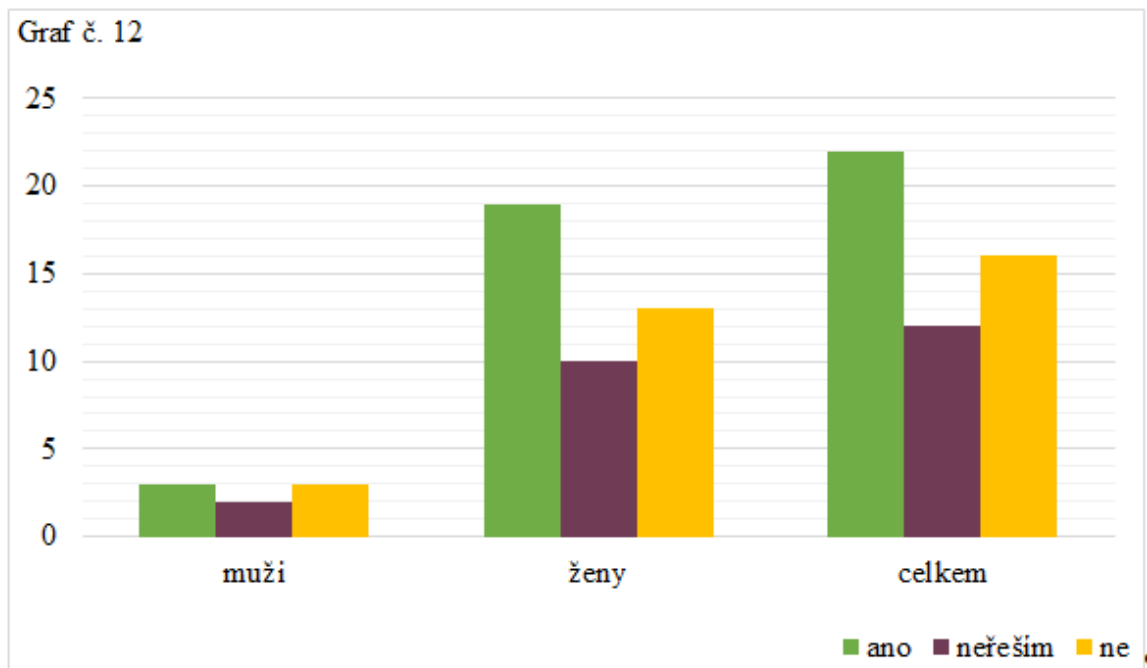
- a. Ano
- b. Neřeším
- c. Ne

**Pokud ano, můžete tento rozdíl rozvést:**

.....

Tabulka č. 12

	<b>muži</b>	<b>ženy</b>	<b>celkem</b>
<b>ano</b>	3	19	22
<b>neřeším</b>	2	10	12
<b>ne</b>	3	13	16



Pokud hodnotíme tuto otázku obecně, lze říci, že se dotazovaní shodli, že existuje jistý rozdíl ve vzdělávání jednotlivých etnik. Poměrně velká část dotazovaných odpověděla, že tento rozdíl nevnímá a o něco více respondentů odpovědělo záporně, tedy žádný rozdíl ve vzdělávání etnik nevidí. V komentářích, které byly poměrně často vyplněny, se respondenti shodují v tom, že vietnamské děti mají snahu se vzdělávat, jsou

ctižádostivé a usilovné. Romské děti charakterizují často jako lajdáky a lenochy. Jejich nezájem o školu graduje na druhém stupni. Nejčastěji se dotazovaní zmiňují o chybějící motivaci k učení a nezájmu rodiny o vzdělávání potomků.

**13. Vyberte z následujících možností nejvýznamnější faktor, který podle Vás ovlivňuje práci se žáky.**

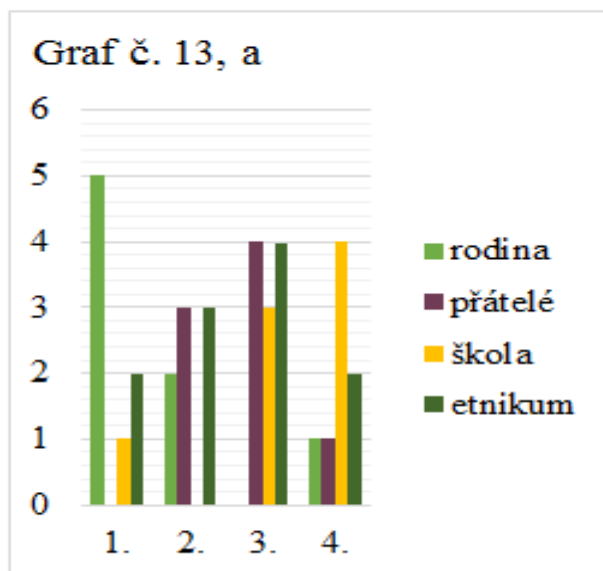
Ohodnoťte, prosím 1 – 4 (1 tzn. nejvýznamnější)

- a. Rodina
- b. Přátelé a volný čas
- c. Škola – snaha o předávání kladných morálních hodnot
- d. Etnikum

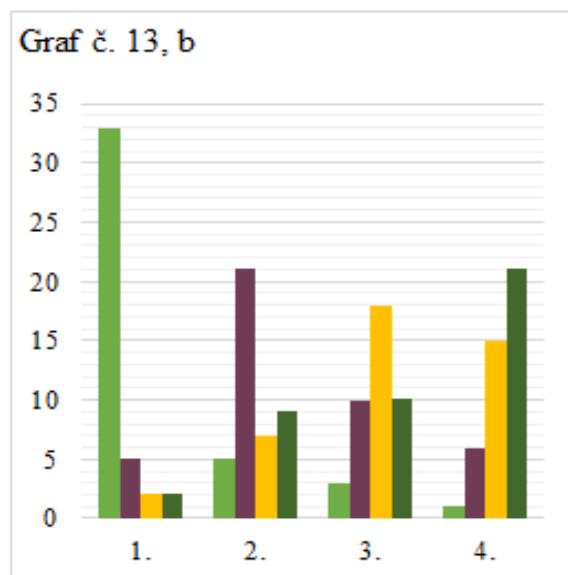
Tabulka č. 13

umístění	muži				ženy			
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
rodina	5	2	0	1	33	5	3	1
přátelé	0	3	4	1	5	21	10	6
škola	1	0	3	4	2	7	18	15
etnikum	2	3	1	2	2	9	10	21

### Z hlediska mužů



### Z hlediska žen



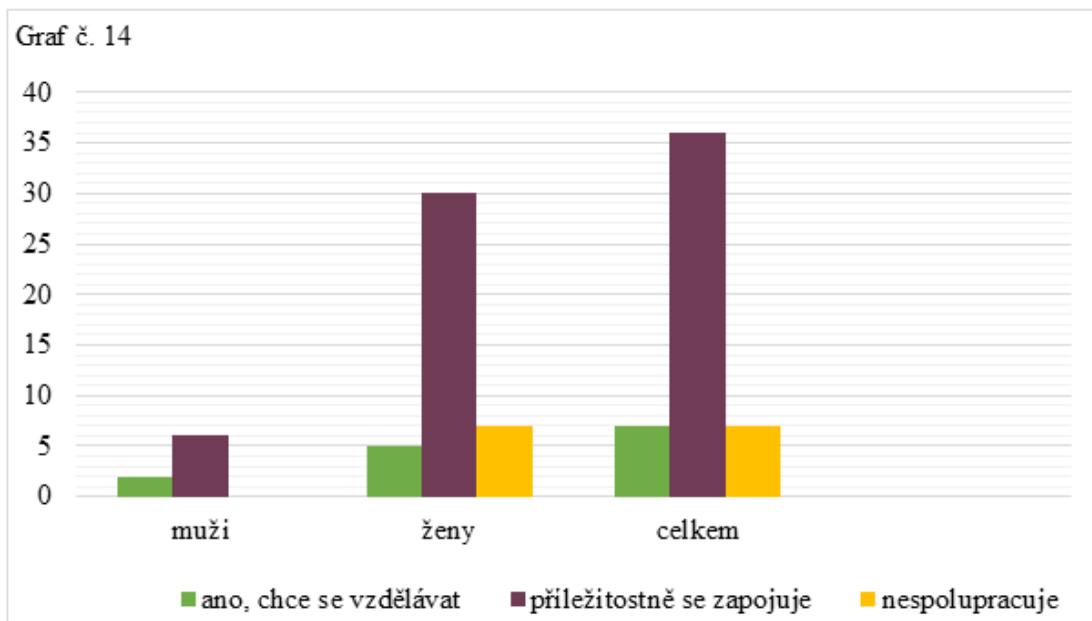
Při hodnocení nejvýznamnějšího faktoru, ovlivňujícího práci se žáky, první místo u mužů i u žen obsadila rodina, ženy vidí na druhém místě přátele, muži přátele a školu. Ženy na třetí místo dávají školu a čtvrté místo patří podle nich etniku. Muži mají na etnikum trochu jiný názor než ženy, je podle nich poněkud významnější.

**14. Jak hodnotíte vlastní přístup žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání?**

- a. Ano, chce se vzdělávat
- b. Příležitostně se zapojuje
- c. Nespolupracuje

Tabulka č. 14

	<b>muži</b>	<b>ženy</b>	<b>celkem</b>
<b>ano, chce se vzdělávat</b>	2	5	7
<b>příležitostně se zapojuje</b>	6	30	36
<b>nespolupracuje</b>	0	7	7



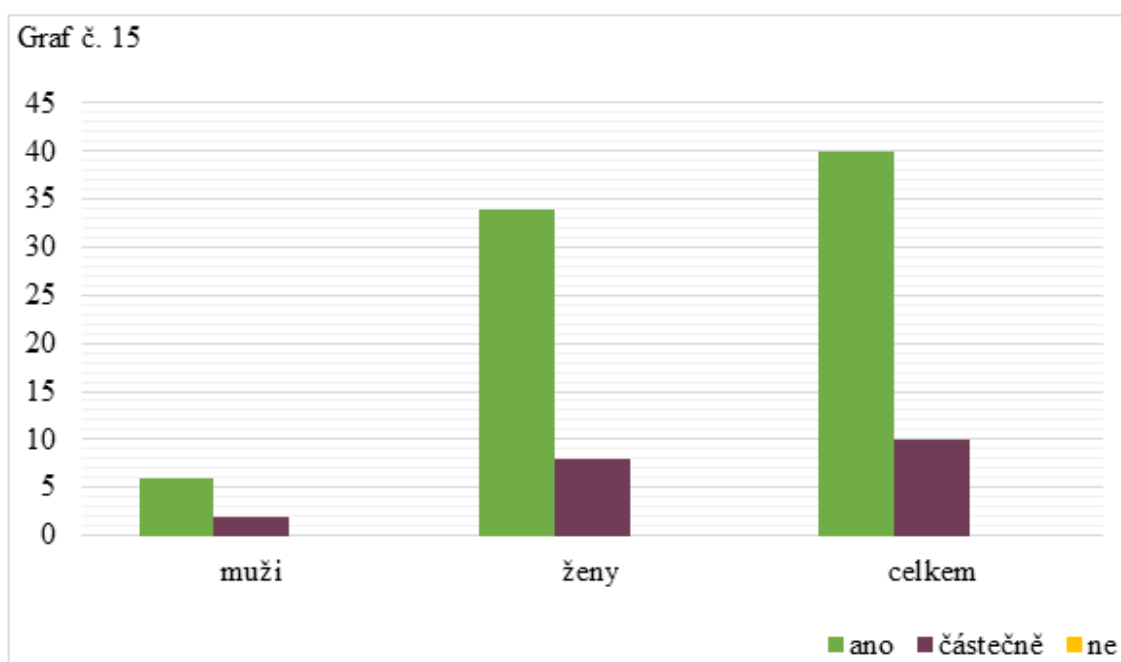
V této otázce muži i ženy shodně vypovídají, že žáci ze znevýhodněného prostředí se do oblasti vzdělávání zapojují spíše příležitostně.

**15. Má problémové chování rodičů vliv na začleňování žáka do společnosti?**

- a. Ano
- b. Částečně
- c. Ne

Tabulka č. 15

	<b>muži</b>	<b>ženy</b>	<b>celkem</b>
<b>ano</b>	6	34	40
<b>částečně</b>	2	8	10
<b>ne</b>	0	0	0



Z odpovědí respondentů je patrné, že chování rodičů má prvořadý vliv na začlenění žáka do společnosti. Jedna pětina odpověděla, že tento vliv je částečný. Zápornou odpověď nepoužil nikdo z dotazovaných.

## 9 Vyhodnocení hypotéz

### **H1) Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí se většinou stávají oběťmi šikany.**

První hypotéza se zabývá projevy sociálně znevýhodněného žáka a vztahuje se k otázkám 2, 6, 8, 9, 10 a 14, viz dotazníkové šetření. Z mých zkušeností s dětmi ze znevýhodněného prostředí vyplývá, že se tyto děti obvykle vyjadřují pomocí vulgarismů a na většinu sporů reagují často nepřiměřenou agresivitou. Nemyslím si, že by tyto děti byly iniciátory šikany, ale mohly by být spíše šikanovány. Vzhledem k různým variantám sociálního znevýhodnění by zřejmě i tyto děti reagovaly odlišně, a to dle příslušnosti k sociálnímu prostředí. K otázce přístupu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělání si myslím, že pokud se dítě chce vzdělávat, tak ve spolupráci s rodinou je i toto možné.

Z 50 respondentů je 30 přesvědčeno, že iniciátory šikany jsou právě děti ze znevýhodněného prostředí. První hypotéza se tedy nepotvrdila. Z dotazníkového šetření dále vyplývá, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí se spíše spolužáků straní a izolují se od kolektivu. Na základě zjištěných výsledků můžeme také konstatovat, že žáci ze znevýhodněného prostředí se do oblastí vzdělávání zapojují spíše příležitostně.

### **H2) Rodina má vliv na patologické chování žáka.**

Druhá hypotéza se pokouší najít odpovědi na otázky týkající se vlivu rodiny na patologické chování žáků, viz otázky 3, 7, 13 a 15. Domnívám se, že nejvýznamnějším faktorem, který stojí za neadekvátním chováním žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je v první řadě negativní vliv rodiny, teprve pak následuje závislostní chování, trestná činnost a etnikum. Rodina je podle mého názoru primární jednotka, která dítěti vštěpuje správné, nebo naopak špatné, návyky a poskytuje mu vzory chování.

Tato hypotéza se potvrdila. Téměř většina dotazovaných uvedla jako primární příčinu patologického chování žáka negativní vliv rodiny. Za zmínku stojí rozpor v posuzování vlivu školy a etnika. Muži odpověděli, že žáky ovlivňuje spíše škola, ženy preferují vliv etnika. Dále můžeme říci, že rodiče dětí ze znevýhodněného prostředí ignorují dění ve škole.

### **H3) Žáci z národnostní menšiny se častěji dostávají do konfliktních situací, než jinak sociálně znevýhodnění.**

Poslední hypotéza se zamýšlí nad sociálně znevýhodněným žákem z důvodu odlišného etnického původu, viz otázky 4, 5, 11 a 12. Jsem toho názoru, že děti z národnostních menšin to nemají ve školním kolektivu jednoduché. Děti z majoritní populace je mohou z kolektivu tzv. vyčleňovat, ale nemyslím si, že by etnická odlišnost měla být zdrojem vážnějších potyček a konfliktů. V oblasti vzdělávání bych nedělala rozdíly mezi jednotlivými etniky, spíše se domnívám, že je na každém jedinci, zda se chce vzdělávat.

Poslední hypotéza se zcela nepotvrdila, díky genderovému úhlu pohledu respondentů. Z daných odpovědí je zcela zřejmé, že ženy jsou přesvědčeny, že konfliktní situace vyvolávají žáci z etnické menšiny. Muži tento názor nesdílejí, polovina z nich označila za původce potyček děti z problémových rodin (myšleno obecně), ačkoliv mohli vybrat obdobně jako ženy, právě žáky z etnické menšiny. Při posuzování vztahu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání stojí jistě za zmínku poznámky pedagogů, kteří pozitivně hodnotí kladný přístup žáků z asijských menšin na rozdíl od přístupu dětí romských, kde je vzdělávání považováno téměř za nepodstatné.

## 10 Kazuistika

Jako příklad dokreslení práce je přiložena kazuistika. Olda se narodil jako jedno z dvojčátek, bohužel jeho o několik minut mladší sourozenec hned při porodu zemřel. Většina budoucích matek se na svá miminka těší a těhotenství přijímají jako dar. Olda to štěstí neměl. Svě mamince byl od narození na obtíž. Do Oldových tří let žila rodina společně. Jeho rodinné vzory však naprosto selhávaly. Otec byl hrubý, konfliktní, matku tloukl. Jeho násilné chování umocňovalo i to, že byl alkoholik. Matka – rovněž alkoholička, sice nekuřačka, ale nestabilní jedinec, bez citových vazeb k rodině a dětem vůbec. Díky kladnému vztahu k alkoholu se neustále potýkala s nedostatkem financí. Žila i na ulici jako bezdomovec. Výchova dětí pro ni byla přítěží a problémem. K Oldovi přibyl ještě bratr Milan, Pavlík a sestra.

Vzhledem k tomu, že malý Olda byl z dětí nejstarší, tak za ně nesl zodpovědnost. Často čelil neoprávněnému kárání a výtkám svých rodičů. Postupně se v něm utvrzovalo pravidlo, že zejména křikem se sjednává pořádek. Sourozence sice měl na starosti, ale sám díky absenci rodinného zázemí neměl základní sociální vazby a návyky. Neuměl poděkovat, poprosit, neznal základy stolování. Byl citově deprimovaný. Svému okolí tykal bez ohledu na autoritu. V komunikaci používal výrazy, které měl odposlouchané od dospělých, aniž by jim rozuměl. Díky odmítavému postoji své matky, k ní nemá vypěstovaný žádný citový vztah. Důkazem toho, že tato matka naprosto postrádá mateřský cit je jednoznačně moment, kdy přinesla Oldova bratra ještě jako plačící nemluvně na oddělení OSPOD. Položila ho v igelitové tašce z obchodu Ikea na stůl se slovy, že se o to řvoucí dítě už nehodlá starat. Jeho jediným relativně kladným ženským vzorem je babička. Všechny tyto negace měly postupně vliv na utváření Oldovy psychiky. Ještě ve třech letech se pomočoval. Jeho motorický vývoj byl značně opožděn. V této době teprve začíná chodit. Je naprosto logické, že takovýto jedinec je emočně labilní, jeho usínání doprovázely deprivací stereotypní pohyby (kývání a hučení), měl časté změny nálad, byl netrpělivý a impulsivní, agresivní k sobě i k ostatním. Většina těchto projevů chlapce provází i v dnešní době. Je samozřejmé, že chlapec kouří, vyzkoušel si i marihuanu. V raném dětství byl léčen na psychiatrii. Jeho schopnost ovládat projevy agrese jednou vygradovala i v násilné napadení pedagoga. Rozumovou úroveň má hodnotově v dolním pásmu. Podle hodnocení paní učitelky je Olda hodně snaživý a dokáže vnímat i vědomosti od starších spolužáků, s nimiž je



ve třídě. Jeho soužití v kolektivu se ale jeví jako poměrně problematické. S oblibou poučuje druhé, postrádá motivaci pro jakoukoliv pozitivní činnost. Sám o sobě říká, že ho škola baví, zejména matematika, přírodověda, hudební a tělesná výchova. Nemusí vlastivědu a pracovní vyučování.

Od tří let Olda postupně vystřídal pět výchovných zařízení. Jeho mladší sestra žije v současné době s matkou v azylovém domě. Při posledním kontaktu s oběma chlapci (Oldou a Milanem) se matka nechala slyšet, že má o oba zájem a chce se s nimi vidat. Vzbudila v nich naději a očekávání. V zápětí přišel do dětského domova v Chrudimi e-mail se zprávou, že hochy už nechce vidět. Tato stejná matka nesouhlasila ale ani s adopcí. Odepřela tím chlapcům možnost poznat běžný rodinný život. Otec o kontakt s dětmi nejeví zájem. V současné době si odpykává trest v nápravném vězeňském zařízení za násilné ublížení na zdraví. O tom, že v rodině působí dědičné zatížení svědčí i fakt, že jeho bratr je klientem ústavu pro poruchy chování se zvýšenou afektní dráždivostí. Má celkově snížený intelekt.

Nejmladší z chlapců, Pavel, je v současné době umístěn v Přestavlkách. V domácím prostředí se vyskytoval nejkratší dobu, a proto na rozdíl od svých bratrů, nejsnáze zvládl odloučení od rodiny. Školní docházku zahájil v klasické základní škole. Nedokázal však respektovat školské autority, ani pravidla školy. Problém nastal i při kontaktu se spolužáky, ubližoval zejména slabším dětem, pokud mu nebylo vyhověno, byl sprostý a agresivní. Jeho chování bylo podnětem pro psychiatrické vyšetření. Byla u něho diagnostikována LMD, ADHD a enurézy. Z těchto důvodů byl přeložen do speciální školy. Jeho obranným postojem je strojený úsměv. Na první dojem může na nezavěšeného působit mile a přirozeně. Ve skutečnosti jde o hru na city. Jeho citová deprivace se projevuje nepřiměřeným lísáním, které může být okolí nepříjemné. Jeho nižší inteligenci vyvažuje pěvecký talent, který má možnost díky zázemí dětského domova rozvíjet. Pobyt v domově má i kladný vliv na rozvoj osobnosti chlapce. Je patrné, že omezil svoji agresivitu, méně lže, má pozitivní vztah ke zvířatům, nadále se však chová autoritativně, používá vulgarismy a je hlučný.

Náhradní domovy občas všem chlapcům umožní vzájemné setkání, na něž se všichni (podle vlastních slov) těší. V době, kdy bratři Olda a Milan dospívají (jednomu je v současné době 13 a druhému 15 let), je důležité, aby pravidelně navštěvovali školní docházku a zajímali se o budoucí povolání. V případě Oldy se tato socializace daří.

Pomineme-li, že neustále používá vulgarismy a kouří, nemalý úspěch zaznamenal ve svém morálním vývoji. Snaží se být zdvořilý a galantní. Po ukončení základní školy nastoupil do učňovského zařízení. Ze strany pedagogických pracovníků je patrný citlivý edukační přístup, jeho účelem (formou pochval) bylo posilováno Oldovo sebevědomí. Sám chlapec vyhledává mužskou autoritu a vyžaduje individuální pozornost dospělého. V ten moment dokáže být zvědavý i poslušný. Prošel si obdobím, kdy sebemenší neúspěch, přinášel negaci v další spolupráci a projevoval se jeho afektivní reakcí. Chlapcovo začleňování do školního kolektivu, jak jsem již zmínila výše, neprobíhalo bez komplikací. Ve třetí třídě byl terčem sexuální šikany ze strany žáka deváté třídy. Olda je vysoký, hubený, nosí brýle, vlasy střižené na ježka. Naopak Milan je drobný, malý, pihatý a při mluvení zadržává. V dětském domově je umístěn pro dlouhodobé a závažné poruchy chování. Je nezvladatelný, agresivní vůči dětem i dospělým. Vulgárně nadává, jeho záchvaty vzteku jsou tak brutální, že demoluje i nábytek. Chlapec je v péči pedopsychiatra a je medikován. Ve škole je hodnocen jako žák náročný na výchovu a vzdělávání. Do činnosti se zapojí s chutí, ale nemá výdrž a motivaci. Těžce nese kritiku, je emotivní, pokud se mu nedaří, nešetří vulgarismy. Musí být neustále veden. Podle psychologického vyšetření jde o hyperaktivního chlapce pocházejícího ze sociálně dysfunkční rodiny, který je výchovně zanedbaný, egocentrický a přecitlivělý, na svůj věk nezralý. Chybí mu stabilní pozitivní mužský vzor. Matka je, podle lékaře, citově vázána na děti, ale jde o člověka osobnostně nevyrovnaného, nedůsledného, který není schopen o děti systematicky pečovat. Na základě hodnocení osobnosti chlapce byl ve spolupráci s psychologem vypracován individuální plán, který měl chlapci pomoci v jeho socializaci. Tým odborníků se shodl, že je pro něho (tedy pro chlapce) důležité klidné a zároveň důsledné vedení s pozitivním mužským vzorem, dále se zaměřili na posílení chlapcovy sebedůvěry, na zvládání konfliktních situací, na střídání zátěže a relaxace za pomoci programu zaměřeného na sportovní aktivity. Díky správnému rozvržení zátěže a relaxace, za pomoci citlivého přístupu pedagogů, na základě použití četných pochval při sebemenších náznacích úspěchu se postupně začaly slepovat první střípky jeho rozbité dušičky. Vzhledem k tomu, že Milan svoji životní situaci zvládá podstatně hůře než jeho starší bratr, byl by pro něho rozhovor na dané téma velmi bolestný.

Závěrem bych chtěla zdůraznit, že tento příběh je typickým příkladem, kdy vliv rodinného prostředí, v němž dítě vyrůstá, hraje primární roli v jeho biologickém i společenském vývoji. Nermalou váhu má i dědičné založení.

## Závěr

Závěrem bakalářské práce bych ráda připomněla cíl, který byl stanoven v úvodní části a poukazuje na podíl rodinného prostředí na chování a jednání, v němž jedinec vyrůstá. A to prostředí harmonizující rodiny a rodiny ze znevýhodněného prostředí. Znevýhodněné prostředí, které bylo uvedeno v práci se týkalo forem zanedbávání a týrání, rodin alkoholiků, rozvrácených a romských rodin. Při zpracování tématu jsem vycházela ze širokého spektra odborné literatury a z práce s dětmi v DDŠ Chrudim.

Teoretická část se zabývá objasněním definice socializace a sociálně znevýhodněného prostředí, dále je konkretizován pojem sociálně znevýhodněný žák a popsány základní charakteristické prvky v životě pubescenta. Tuto problematiku doplňují sociální skupiny, které mají převažující vliv na vývoj osobnosti. Poslední kapitola teoretické části je věnována DDŠ Chrudim. Přibližuje režim dětského domova a jeho klientů. V práci je použita kazuistika, která se vztahuje k autentickému příběhu z tohoto zařízení. Již na základě teoretické části je zřejmé, že převažující vliv na socializaci dítěte má rodina. Jsem toho názoru, že většina problémů, které provázejí tyto děti v jejich pubescentním období, má příčinu v rodinném prostředí. Těmto dětem chybí nejen láska, ale i smysl pro zodpovědnost, povinnost a řád. Ve skutečnosti i ony touží po lásce, porozumění a teple domova. Děti nezbytně potřebují systematickou a dlouhodobou péči. Výsledkem pozitivní socializace by měl být člověk, který je schopen se začlenit do společnosti.

Praktická část obsahuje kvantitativní dotazníkové šetření určené pedagogickým pracovníkům na druhém stupni základní školy. Záměrem bádání bylo určení verifikace či stratifikace stanovených hypotéz. V neposlední řadě šlo také o ucelení cíle obou částí bakalářské práce. Výsledky dotazníkového šetření rovněž potvrdily dominantní vliv rodiny při socializaci žáků. Svůj podíl mají i další faktory, kterými jsou etnická odlišnost a trestná činnost. U otevřené otázky, týkající se vzdělávání žáků, mne zaujalo konstatování pedagogických pracovníků. Ti vnímají, že vietnamské děti mají snahu se vzdělávat, jsou ctižádostivé a usilovné. Romské děti naopak často charakterizují jako lenochy a lajdáky. Jejich nezájem o školu prý graduje právě na druhém stupni. V souvislosti s vlivem rodiny na socializaci dítěte uvedu jednu autentickou výpověď z dotazníkového šetření: „Romové, kteří jsou slušní a záleží jim na svých dětech a vzdělání navštěvují ZŠ. Romové, kteří navštěvují ŽŠSp jsou převážně lidé, kteří se

nezajímají o své děti a sami páchají trestnou činnost. Většinou ani nemají zájem chodit do zaměstnání.“ Praktická část dále obsahuje již zmíněnou kazuistiku. Jedná se o příběh dětí, kterým nefunkční rodina zásadně ovlivnila dětství, životní návyky, zdraví a psychiku. Z příběhu je patrné, jak se ale nechá postupně pomalými krůčky těmto dětem proměnit život k lepšímu. Vlivem podnětného prostředí se projevily pozitivní změny nejen po psychické stránce, ale také po stránce tělesné. Děti si začínají více věřit a chtějí něčeho dosáhnout.

V závěru je důležité zdůraznit, že obě použité metody v praktické části, dotazníkové šetření i kazuistika, potvrdily důležitou roli, kterou má harmonizující rodina na zdravý vývoj lidského jedince.

## Seznam použitých zdrojů

### Seznam použitých českých vzorů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978 – 80–7315-158-4.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN 14-652-80.
- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0040-6.
- FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro učitele*. 1. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-70-66-605-6.
- KOŤA, Jaroslav, TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a VACÍNOVÁ, Marie. *Sociální psychologie*. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. Praha: Portál, s.r.o, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. Praha: VODNÁŘ, 1995. ISBN 80-85255-74.
- NĚMEC, Jiří a VOJTOVÁ, Věra. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5033-4.
- NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie*. 2. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2001. ISBN 80-7048-038-6.
- PETRUSEK, Miloslav. *Základy sociologie*. 1. Praha: Akademie veřejné správy o. p. s., 2009. ISBN 978-80-87207-02-4.
- PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. 3. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.
- PRESOVÁ, Jana. *Deficity dílčích funkcí u dětí ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí*: diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2010. 101, 2. Běhounková Leona
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 1. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. Praha: Portál, s.r.o, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: GRADA PUBLISHING, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

VACÍNOVÁ, Marie, TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a FARKOVÁ, Marie. *Psychologie*. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

#### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

DUNPHY, Dexter C. *The Social Structure of Urban Adolescent Peer Groups*. Sociometry. American Sociological Association, 1963, 26(2), 230-246. DOI: 10.2307/2785909. ISBN 10.2307/2785909. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/2785909?origin=crossref>

PETERSEN, Anne. C. *Adolescent Development*. Annual Review of Psychology. 1988. DOI: 10.1146/annurev.ps.39.020188.003055.

#### **Seznam použitých internetových zdrojů**

Dětský domov se školou Chrudim. [www.dds-chrudim.cz](http://www.dds-chrudim.cz) [online]. GeneratePress, 2016 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z: [http://www.dds-chrudim.cz/?page\\_id=33](http://www.dds-chrudim.cz/?page_id=33)

DOBEŠ, Josef. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. Úplné znění, 21. 11. 2011. [cit. 29 – 12 – 2015]. Dostupné z: <http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb/>

FELCMANOVÁ, Lenka, HABROVÁ Martina. Katalog podpůrných opatření [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015 [cit. 2016-01-11]. ISBN 978-80-244-4692. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-szn/flipviewerexpress.html>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. [online]. [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>



### **III Přílohy**

#### **Seznam použitých tabulek a grafů**

- Tabulka, graf č. 1 – vyhodnocení odpovědi č. 1
- Tabulka, graf č. 2 – vyhodnocení odpovědi č. 2
- Tabulka, graf č. 3 – vyhodnocení odpovědi č. 3
- Tabulka, graf č. 4 – vyhodnocení odpovědi č. 4
- Tabulka, graf č. 5 – vyhodnocení odpovědi č. 5
- Tabulka, graf č. 6 – vyhodnocení odpovědi č. 6
- Tabulka, graf č. 7 – vyhodnocení odpovědi č. 7
- Tabulka, graf č. 8 – vyhodnocení odpovědi č. 8
- Tabulka, graf č. 9 – vyhodnocení odpovědi č. 9
- Tabulka, graf č. 10 – vyhodnocení odpovědi č. 10
- Tabulka, graf č. 11 – vyhodnocení odpovědi č. 11
- Tabulka, graf č. 12 – vyhodnocení odpovědi č. 12
- Tabulka, graf č. 13 a, b – vyhodnocení odpovědi č. 13
- Tabulka, graf č. 14 – vyhodnocení odpovědi č. 14
- Tabulka, graf č. 15 – vyhodnocení odpovědi č. 15

#### **Seznam zkratk**

DDŠ CHRUDIM – Dětský domov se školou Chrudim.

## **Příloha I.**

### **1) „Výňatek ze ŠVP pro DDŠ Chrudim**

*Vzhledem k speciálním vzdělávacím potřebám a sociálnímu znevýhodnění žáků byla výuka Anglického jazyka v 8. a 9. ročníku rozšířena o celkem 6 vyučovacích hodin z disponibilní hodinové dotace.*

### **2) Výňatek z RVZP (MŠMT 2013) pro DDŠ Chrudim 3. 7.**

*V případě tvorby školního vzdělávacího programu v základních školách při zdravotnických zařízeních, ve školách při dětských diagnostických ústavech a ve školách při školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, která pečují o děti, vyžadující léčebný režim v důsledku jejich neurologického poškození a psychického onemocnění – viz § 9 až 11 vyhlášky č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, může ředitel školy nebo školského zařízení upravit školní vzdělávací program, případně organizaci vzdělávání obecně stanovenou v RVP ZV, podle konkrétních podmínek, vzdělávacích potřeb a možností žáků.“ (www.msmt.cz)*

## **Příloha II.**

### **DOTAZNÍK**

Vážení pedagogičtí pracovníci,  
jmenuji se Tereza Štenglová a studuji třetím rokem obor speciální pedagogika a vychovatelství na UJAK v Praze. Dovoluji si Vás vyplněním tohoto dotazníku požádat o spolupráci při získávání informací v souvislosti s vypracováním své bakalářské práce na téma PROCES SOCIALIZACE ŽÁKŮ NA DRUHÉM STUPNI ZŠ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ. Mým cílem je zjištění kvalifikovaného pohledu Vás pedagogů na podíl faktorů, ovlivňujících prostředí, v němž dítě vyrůstá.

**Děkuji za Váš čas.**

*Znevýhodněné prostředí, které mám na mysli, se bude týkat forem zanedbávání a týrání dětí, dále dětí z rodin alkoholiků, z rodin rozvrácených, romských či jiných etnických skupin.*

**Vaše pohlaví:**

- a. Muž
- b. Žena

**1. Vaše praxe podle let v oboru?**

- a. 0 – 5 let
- b. 6 – 15 let
- c. 16 a více

**2. Setkali jste se na Vaší škole se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí?**

- a. Ano
- b. Ne

**3. Pokud ano, vyberte prosím, jaká je podle Vašeho názoru primární příčina patologického chování žáka?**

- a. Závislostní chování
- b. Trestná činnost nezletilého
- c. Negativní vliv rodiny
- d. Etnická odlišnost

**4. Jak reagují žáci z majoritní populace na žáky z národnostních menšin?**

- a. Mezi etniky nečiní rozdíl
- b. Mají z nich strach
- c. Vyčleňují je záměrně z kolektivu

5. **Kdo, podle Vás, vyvolává potyčky, konflikty (například o přestávkách)?**  
pokud preferujete více možností, prosím, určete pořadí (1 tzn. nejčastěji)
- Majetnější jedinci, aby na sebe upozornili
  - Žáci z chudších poměrů
  - Etnická menšina
  - Děti z problémových rodin
6. **Jakým způsobem se žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí brání proti negativnímu postoji spolužáků?**
- Odpovídají hrubou agresivitou, která jim je vlastní
  - Spokojí se s vulgárním napadáním
  - Spíše se spolužáků straní – izolují se
  - Tyto problémy se u nás nevyskytují, nebo jsou téměř zanedbatelné
7. **V případě žáka ze znevýhodněného prostředí, jak se rodiče staví k řešení problémů, mají zájem o prospěch svého dítěte?**
- Ano, mají zájem, spolupracují
  - Ignorují dění ve škole
  - Zaujímají negativní postoj vůči pedagogickým pracovníkům
8. **Je vám znám případ, že by bylo dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí v důsledku svého původu šikanováno?**
- Ano
  - Ne
9. **Setkal jste se s tím, že dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí šikanovalo své spolužáky?**
- Ano
  - Ne
10. **Probíhají na Vaší škole podpůrné programy pro prevenci šikany?**
- Ano
  - Individuálně z vlastní iniciativy pedagogů
  - Ne

- 11. Jaké etnické skupiny se vyskytují ve Vaší škole?**  
(pokud preferujete více možností, prosím, vyjádřete přibližně %)
- a. Romové
  - b. Bílí
  - c. Ostatní .....
  - d. Směs etnických skupin
- 12. Vidíte rozdíl ve schopnosti vzdělávání v jednotlivých etnických skupinách?**
- a. Ano
  - b. Neřeším
  - c. Ne
- pokud ano, můžete tento rozdíl rozvést:**  
.....
- 13. Vyberte z následujících možností nejvýznamnější faktor, který podle Vás ovlivňuje práci se žáky**  
Ohodnoťte, prosím 1 – 4 (1 tzn. nejvýznamnější)
- a. Rodina
  - b. Přátelé a volný čas
  - c. Škola – snaha o předávání kladných morálních hodnot
  - d. Etnikum
- 14. Jak hodnotíte vlastní přístup žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání?**
- a. Ano, chce se vzdělávat
  - b. Příležitostně se zapojuje
  - c. Nespolupracuje
- 15. Má problémové chování rodičů vliv na začleňování žáka do společnosti?**
- a. Ano
  - b. Částečně
  - c. Ne

**Děkuji za Váš čas  
10. 11. 2015**

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Tereza Štenglová

**Obor:** speciální pedagogika - vychovatelství

**Forma studia:** prezenční

**Název práce:** Proces socializace žáků na druhém stupni ZŠ ze sociálně znevýhodněného prostředí

**Rok:** 2016

**Počet stran textu bez příloh:** 54

**Celkový počet stran příloh:** 5

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 21

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 2

**Počet internetových zdrojů:** 4

**Vedoucí práce:** PhDr. Marie Vacínová, CSc.