

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Bohuslav Jakubec

Labelling jakou součást pedagogického diskursu na střední pedagogické škole

Labelling as part of a pedagogical discourse at a secondary pedagogical school

Praha 2020

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně, řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27.7.2020

.....

Bc. Bohuslav Jakubec

Poděkování:

Především děkuji doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, její cenné rady a připomínky, které mi poskytla. Také si vážím její ochoty a času, který mi věnovala. Zároveň děkuji všem zaměstnancům a studentům školy, kde jsem prováděl svůj výzkum. Poděkování patří také celé mé rodině, přátelům a blízkým za podporu po dobu mého studia.

Abstrakt:

Diplomová práce s názvem „*Labelling jako součást pedagogického diskursu na střední pedagogické škole*“ se zabývá procesem nálepkování v pedagogickém diskursu. Cílem práce je identifikovat diskursivní praktiky pedagogů, které využívají v okamžiku nálepkování žáka a stanovení hojně využívaných druhů nálepek a oblastí, jež jsou u žáka ze strany pedagoga oceňovány či naopak diskvalifikovány. Práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část představí symbolický interakcionismus, teorii labellingu a možné podoby pedagogického diskursu. Dále se zaměří nejen na poukázání možných chyb v sociální percepci, ale také na oblasti, u nichž je větší předpoklad přidělení nálepky. Pozornost je věnovaná také typologii učitelovi osobnosti, školnímu a třídnímu klimatu či působení skrytého kurikula. Empirická část předkládá kvalitativní výzkum uskutečněný formou zúčastněného pozorování na střední pedagogické škole. Na základě analýzy předkládá pedagogovo etiketizační chování a výčet možných nálepek včetně jejich diferenciací.

Klíčová slova:

nálepkování, sociální deviace, sociální percepce, pedagogický diskurs, skryté kurikulum, klima školy a třídy, symbolický interakcionismus

Abstract:

The following thesis “*Labelling as a part of a pedagogical discourse at a secondary pedagogical school*” discusses the labelling process within the pedagogical discourse. The thesis aims to identify discursive practices used by teachers during the labelling process when evaluating their students, as well as to present different kinds of labels and areas that are considered either an asset or are deemed undesirable by teachers. Consequently, the thesis is of a theoretical-empirical nature. The theoretical part focuses on symbolic interactionism, labelling theory, and possible forms of pedagogical discourse. Furthermore, this part covers possible errors in social perception and areas that are most likely to result in a label being assigned to a student. In addition, considerable attention is paid to the typology of teacher personalities, school and class environments, or the impacts of the “hidden” curriculum. The empirical part introduces readers to qualitative research carried out in the form of participant observation at a pedagogical high school. Based on the research analysis the thesis proceeds to describe teachers labelling behaviour and presents a list of possible labels, including their differences.

Key words:

labelling, social deviation, social perception, education discourse, hidden curriculum, school and class climate, symbolic interactionism

OBSAH

1	ÚVOD	8
2	PEDAGOGICKÝ DISKURS	10
2.1	CHARAKTERISTIKA PEDAGOGICKÉHO DISKURSU DLE KAŠČÁKA A PUPALY	11
2.1.1	<i>Funkcionální diskurs</i>	<i>12</i>
2.1.2	<i>Interakční diskurs</i>	<i>13</i>
2.1.3	<i>Humanistický diskurs.....</i>	<i>14</i>
2.1.4	<i>Neoliberální diskurs</i>	<i>15</i>
2.1.5	<i>Rekonstrukcionistický diskurs.....</i>	<i>16</i>
2.1.6	<i>Konsenzuální diskurs.....</i>	<i>17</i>
2.2	DALŠÍ KLASIFIKACE PEDAGOGICKÉHO DISKURSU	19
2.2.1	<i>Yves Bertrand</i>	<i>19</i>
2.2.2	<i>Olivier Reboule.....</i>	<i>20</i>
3	INSPIRACE LABELLINGU V SYMBOLICKÉM INTERAKCIONISMU.....	22
3.1	HLAVNÍ OSOBNOSTI SYMBOLICKÉHO INTERAKCIONISMU	22
3.1.1	<i>Charles Horton Cooley.....</i>	<i>22</i>
3.1.2	<i>George Herbert Mead</i>	<i>23</i>
3.1.3	<i>Herbert Blumer.....</i>	<i>24</i>
4	TEORIE LABELLINGU.....	26
4.1	STĚŽEJNÍ OSOBNOSTI LABELLINGU	28
4.1.1	<i>Edwin Lemert.....</i>	<i>28</i>
4.1.2	<i>Howard Becker.....</i>	<i>29</i>
4.1.3	<i>Erwing Goffman</i>	<i>29</i>
4.2	SOCIÁLNÍ DEVIACE V POJETÍ LABELLINGU	30
4.3	ČASTÉ DŮVODY LABELLINGU VE ŠKOLE	31
5	SOCIÁLNÍ PERCEPCE A NÁLEPKOVÁNÍ	34
5.1	CHYBY V SOCIÁLNÍ PERCEPCI	34
6	KURIKULUM A JEHO SKRYTÁ TVÁŘ	37
6.1	OBSAH KURIKULA.....	37
6.2	FORMY KURIKULA.....	38
6.2.1	<i>Skryté kurikulum.....</i>	<i>39</i>
7	SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY A ŠKOLNÍ TŘÍDY	41
7.1	PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY.....	41
7.2	KLIMA TŘÍDY	44

7.2.1	<i>Typy klimatu</i>	45
7.2.2	<i>Zkoumání klimatu</i>	46
8	ROLE PEDAGOGA JAKO NOSITELE DISKURSU	47
8.1	TYPOLOGIE UČITELOVY OSOBNOSTI	47
8.2	POŽADAVKY NA PRÁCI UČITELE	48
8.2.1	<i>Profesní standardy a kompetence pedagoga</i>	50
8.3	INTERAKČNÍ STYL PEDAGOGA	50
9	CHARAKTERISTIKA STŘEDNÍ PEDAGOGICKÉ ŠKOLY JAKO VZDĚLÁVACÍ INSTITUTE	53
9.1	OBEČNÉ INFORMACE O STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLE	53
9.2	OBEČNÉ INFORMACE O STŘEDNÍ PEDAGOGICKÉ ŠKOLE	54
10	EMPIRICKÁ ČÁST	56
10.1	METODOLOGIE VÝZKUMU	56
10.1.1	<i>Design výzkumu</i>	56
10.1.2	<i>Příprava na výzkum</i>	57
10.1.3	<i>Terén výzkumu a jeho průběh</i>	57
10.1.4	<i>Participantí výzkumu</i>	59
10.1.5	<i>Výzkumný problém</i>	60
10.1.6	<i>Výzkumné otázky</i>	60
10.2	VÝSLEDKY ANALÝZY DAT	60
10.3	ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	64
10.4	VÝZKUMNÝ ZÁVĚR	67
11	DISKUSE	69
11.1	VÝZKUMY	69
11.2	LIMITY A PŘEDNOSTI MÉHO VÝZKUMU	70
12	ZÁVĚR	72
13	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	74
14	SEZNAM ZKRATEK:	78
15	SEZNAM TABULEK	79
16	SEZNAM PŘÍLOH	80

1 Úvod

Jednou z teorií sociálních deviací je i teorie labellingu neboli nálepkování. I přestože se jedná o fenomén rozšířený v rámci celé společnosti, a tudíž se s ním lze setkat na řadě míst, ne vždy si jej jedinci uvědomují či mají povědomí o jeho existenci. Labelling může mít nejen řadu podob, faktorů, na jejichž základě může dojít k přidělení nálepky, ale také různých podob dopadu a vlivu na jedince.

Spojitosť labellingu a školního prostředí je velmi zajímavou kombinací. Škola je prostředím, skrze které si žák formuje pojetí sebe sama a utváří určitou zdravou míru sebevědomí. Při tomto procesu je významným činitelem samo prostředí, kterému však dominuje osobnost pedagoga. Pedagog, jakožto erudovaný odborník, představuje nejen činitelem procesu formování osobnosti žáka, ale také hodnotáře, jenž má dokázat identifikovat a předcházet jakémukoliv patologickému chování nebo jednání. V mnoha případech tomu tak je, avšak ve spojitosti s labellingem je patrný opak. Během své praxe se pedagog setkává s velkým množstvím rozdílných žáků, mezi kterými se najdou tací, na které jejich okolí různorodě reaguje a dopouští se nálepkování. Pedagog se sám v řadě případů nálepkování dopouští také, a to ať v rovině pozitivní, tak i negativní nálepky. V okamžiku, kdy žák přidělenou nálepku nezvrátí, a naopak se s ní ztotožní, je možné v jeho chování začít pozorovat znaky související s danou nálepkou. Tento fakt má za následek to, že pedagogovi potvrdí jeho subjektivní domněnky o žákovi, kdy například z žáka, který měl všechny předpoklady pro bezproblémové studium se na základě negativní nálepky stává neúspěšný či problematický žák. Je proto nutné si uvědomit, že jakákoliv nálepka, která žákovi nenáleží, má značný vliv na jeho sebepojetí.

Důvodů k výběru daného tématu je několik. Kromě aktuálnosti této problematiky, které dle autora není věnovaná dostatečná pozornost, je dalším důvodem výběru tématu práce i skutečnost, že výzkumů zabývajících se praktikami pedagogů při nálepkování nebo poukázáním na časté skupiny nálepek není mnoho. Je však možné u rozličných autorů, v rámci jejich výzkumů, sledovat rozdílné podoby zabývání se touto problematikou, například Gates, který poukazoval na nálepkování nadaných žáků.

Cílem této práce je poukázat na diskursivní praktiky, které pedagogové při nálepkování využívají, definovat často užívané skupiny nálepek a určit oceňující a diskvalifikující faktory vedoucí k tomuto fenoménu.

Práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část se zaměřuje na představení symbolického interakcionismu, pojetí pedagogického diskursu u různých autorů či teorii labellingu, včetně pohledu stěžejních autorů. Pozornost je věnovaná i představení střední pedagogické školy, učitelově typologii nebo skrytému kurikulu. Další z kapitol se zaměřují na školní a třídní klima nebo možné chyby sociální percepce a skupiny, u kterých je větší pravděpodobnost přidělení nálepky.

Empirická část práce se opírá o metodu kvalitativního výzkumu realizovaného prostřednictvím zúčastněného pozorování u čtyř pedagogů na střední pedagogické škole. Získaná data jsou dále zpracována pomocí techniky otevřeného kódování. Empirická část práce je členěná na tři oddíly. V první části se lze seznámit s podrobným metodologickým popisem výzkumu, který obsahuje výzkumné otázky, design výzkumu či informace o samotných participantech výzkumu. Analýze a interpretaci získaných dat se věnuje část druhá. Závěrečná třetí část představuje samotný výzkumný závěr.

2 Pedagogický diskurs

Vzhledem k tomu, že problematika pedagogického diskursu je širší téma, nejprve dojde k přiblížení pojmu samotného diskursu. Na konci dvacátého století se pojem diskurs stal poměrně hojně využívaným pojmem v řadě společenských vědních oborů. I tento fakt byl jeden z důsledků ztráty významové jasnosti pojmu diskurs. S pojmem diskurs se lze setkat v dílech různých autorů. Například schopnost disputace představovalo vysvětlení diskursu v pojetí řeckých sofistů, v Sokratově pojetí byl diskurs definovaný jako zkoumání pojmů. Až díky R. Descartově pojetí diskursu se dostal na pole filosofie. V obecném pojetí je diskurs chápán jako rozprava, rozhovor, výklad, dialog či monolog. Jedná se o jakýkoliv jazykový projev, ať písemný či verbální, jež se zabývá určitým jevem či tématem a připisuje mu určité významy, výpovědi a popisy. Existuje celá řada diskursů, jež se přímo i nepřímo ovlivňují. Každý diskurs se pojí s řadou pravidel, které jsou při jeho naplňování potřeba dodržovat (Šubrt, 2008).

Naprosto s rozdílným výkladem diskursu se lze setkat u M. Foucalta, který je považovaný za jednoho ze stěžejních teoretiků diskursu. Jeho pojetí inspirovalo řadu dalších teoretiků, jako například Ernesta Laclaua a Chantal Mouffeovou, kteří vytvořili postmarxistickou teorii diskursu. Ve svém pojetí Foucault na diskurs nahlížel jako na postupně se vyvíjející společenská pravidla myšlení a jednání. Zabýval se převážně mocí a vědění a jejich procesem uplatňování a organizování. Na diskurs nahlížel jako na určitá pravidla podílející se na formování reality (Schneiderová, 2015).

Na diskurs nelze nahlížet jen jako na mechanický nástroj, soubor určitých vět či znaků snadno přenositelných do jiných situací. Diskurs přímo souvisí s každou situací a je ovlivněn myšlením a ideologií daného autora. Dle Zábrodské (2009) je možné na diskurs nahlížet v různých rovinách, jež se od sebe liší, a to nejen ve výkladu a pojetí diskursu, ale také ve vztahu diskursu s realitou či jeho metodologickým užitím. Lingvisticky orientované postoje na diskurs nahlíží buď obecně, jako na mluvenou nebo psanou pasáž, text či výklad, nebo v rámci určitého sociálního kontextu. V tomto případě lze mluvit například o diskursu pedagogickém, medicínském nebo technickém. Oba tyto pohledy diskurs vnímají jako jednu z podob sociálního jednání podílející se na tvoření sociální reality skrze interakci. Naproti tomu se vymezují socio-politicky orientované poststrukturální teorie, pro které diskurs představuje jakousi významovou strukturu. Určité sociální situace jsou v rámci tohoto diskursu upřednostňovány. V tomto pojetí lze na diskurs nahlížet jako na relativně stabilní a usměrňovanou skupinu tezí, které určují

zákonné a nezákonné formy jednání a myšlení a určitým způsobem konstruuji danou realitu. Foucaultovo pojetí diskursu je východiskem pro poststrukturalistické pojetí. Jeho pojetí diskursu, které je neoddelitelnou součástí vztahů a moci, nabízí řadu konkrétních možností, skrze které se dá realita, jako společensky konstruovaná, zkoumat (Zábrodská, 2009).

Problematikou pedagogického diskursu se rozsáhleji zabývá dvojice slovenských autorů Ondrej Kaščák a Branislav Pupala. Ve své publikaci *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* poukazují na jednotlivé pedagogické diskursy, jejichž rozdíl spočívá především v oblasti vzdělávacích a výchovných cílů. Kaščák a Pupala také zastávají názor, že současné výchovně-vzdělávací diskursy nemohou dosáhnout naplnění predikovaného cíle, jímž je komplexní rozvoj jedince, jelikož každý z diskursů svoji pozornost zaměřuje jen na určitou část výchovně-vzdělávací reality. V obecném slova smyslu tato specifická zaměřenost není špatná, avšak pro pedagogickou vědu není úplně vhodná. Pedagogická věda by sama o sobě měla být vědou určující obsahy a cíle výchovy a vzdělávání. Otázka diskursů a jejich vývoje je pro společnost důležitá, jelikož skrze nově vznikající diskursy může dojít k rozvoji společnosti a vytvoření nových norem, pravidel a přístupů (Kaščák, Pupala, 2009). Tato práce se blíže věnuje problematice pedagogického diskursu jako fenoménu, na základě kterého pedagogové přidělují nálepky studentům.

2.1 Charakteristika pedagogického diskursu dle Kaščáka a Pupaly

Mezi stěžejní autory zabývající se klasifikací a problematikou pedagogického diskursu patří Kaščák a Pupala. Pedagogické diskursy člení na šest diskursů. Jedná se o humanistický, interakční, funkcionální, konsenzuální, neoliberální a rekonstrukcionistický diskurs. Hlavním rozdílem mezi uvedenými diskursy je především v uspořádání a hierarchii hodnot, respektive cílů vzdělání a způsobu jeho naplnění (Kaščák, Pupala, 2009).

Humanistický diskurs se zaměřuje především na individualitu a přirozený vývoj jedince. Naproti tomu **funkcionální diskurs** se zaměřuje spíše na proces, jakým skrze prostředí dochází k socializaci nebo samotnému utváření subjektu. Za subjekt je považován žák nebo student. **Interakční diskurs** se zaměřuje na psychologické procesy učení, samotnou výuku a podmínky, za kterých proces výuky probíhá. Tento diskurs se také zaměřuje na hodnoty, popisy, interakce a odhalení jednotlivých procesů výchovy a vzdělávání. Myšlenkou radikální proměny společnosti se zabývají

rekonstrukcionistické diskursy. Tento diskurs se často zaměřuje na sociologické a politické aspekty, které vedou k sociálním změnám, ale také k novému pojetí sociálních institucí. Vede k sociálním změnám vycházejícím primárně z výchovy a vzdělávání, a to nejen uvnitř instituce. **Konsenzuální diskurs** bývá často označován za humanistický. Jeho cílem je předat určité kulturní vzory a postoje. Tento diskurs se snaží především o osvojení těchto vzorců v rámci výchovně vzdělávacího procesu, skrze který je zajištěna stabilita společnosti, kontinuita kultury a také vzájemné sdílení hodnot. Odvozen od ekonomické reality je **diskurs neoliberální.** V rámci tohoto silně pragmatického diskursu často hovoříme o ekonomizaci výchovy a vzdělávání, jehož výsledkem je pracovní síla, jež odpovídá požadavkům dané společnosti (Kaščák, Pupala, 2009).

Kromě uvedených diskursů také uvádí autoři Kaščák a Pupala (2009) ještě jeden zásadní diskurs. Jedná se o **veřejný diskurs o výchově a vzdělávání.** Veřejný diskurs významným způsobem zasahuje do školství a je ovlivněn převážně médii, jež působí na rodiče.

2.1.1 Funkcionální diskurs

Mezi hlavní představitele, o které se funkcionalistický diskurs opírá se řadí J. H. Pestalozzi, G. W. F. Hegel nebo A. Freudová. Primární myšlenkou tohoto diskursu je to, že děti jako takové jsou kruté a každý jedinec je ztracený. Právě proto je nutné rozvíjet takovou výchovu, která spočívá v potlačení sebe sama. Tento diskurs na subjekt výchovy nahlíží jako na proměnnou, která je zcela závislá na působení vnějšího okolí, které určuje, co se z daného subjektu nakonec stane, co z něj bude. O subjektu čili jedinci, lze tedy říci, že je ve své přirozenosti asociální, což lze kompenzovat prostřednictvím socializace. Disciplína je jedním z cílů tohoto diskursu, proto si lze povšimnout určité asymetrie, která se nachází ve vztahu mezi pedagogem a jeho žáky. Právě škola je v pojetí funkcionalního diskursu nástrojem, jež umožňuje socializaci a vhodnou formu interakce mezi okolím a daným subjektem (Kaščák, Pupala, 2009).

Již v antice je možné pozorovat počátky tohoto diskursu, nejvíce v Platónově Ústavě. I v německé filozofii lze nalézt myšlenky, jež s funkcionalním diskursem souvisí. Jedná se převážně o myšlenky Fichteho nebo Hegela. Právě tito autoři vidí základ výchovy v tom, že je nutné překonat individualitu ve prospěch celé společnosti. Toho lze dosáhnout tak, že subjekt výchovy plně přijme kulturu dané společnosti a bude schopen se začlenit na stanovené místo ve společnosti. Hegel chápe jako nezbytné pro tento proces samotné

školní prostředí. T. Litt, jež navázal na Hegela, poukázal na jeden zajímavý fakt, a to ten, že škola může účinným způsobem působit jenom tehdy, pokud jsou pevně stanoveny směry všech kulturních tendencí. Škola v takovém případě přichází o svoji autonomii, jelikož je opět závislá na společnosti (Kaščák, Pupala, 2009).

Behaviorismus také představuje oporu funkcionálního diskursu, a to nejen skrze Watsnovo zjištění závislosti výchovy na prostředí, ale také Skinnerovou vloženou proměnnou a zpevňováním. Hlavní princip tak spočívá v tom, že pokud je stanovena vhodná konstrukce výukového prostředí, tak lze v takovémto prostředí dosáhnout predikovaných výsledků. Z tohoto diskursu také vychází koncept programovaného učení. Smyslem programovaného učení je prostřednictvím jasně formulovaného vzdělávacího cíle, evaluací a měření, dosáhnout zlepšení výsledků žáků, a to nejen v mezinárodním měřítku. Kromě behaviorálního přístupu je dalším z východisek antropologické, které vychází z teze, že lidská bytost není schopna stát se člověkem sama, ale potřebuje k tomu výchovu a vzdělávání. Přesněji se poukazuje na vznik lidské kultury jako důsledku novorozenecké nehotovosti, která vede ke kompenzaci především skrze symboly a různé nástroje, které jsou nutné kombinovat v procesu kooperace a institucionalizace. Díky tomu se subjekt stává předvídatelným a pro společnost spolehlivým (Kaščák, Pupala, 2009).

2.1.2 Interakční diskurs

S myšlenkou kulturně sociálního vývoje a tezí, že vznik poznání je závislý na interakci, přišli například L. S. Vygotskij či J. Piaget, které lze považovat za jedny z hlavních představitelů interakčního diskursu. Mezi myslitele z domácí scény řadící se k tomuto diskursu lze uvést například Mareše, Gavoru či Kaščáka a Pupalu. Ve své podstatě se jedná o slučující přístup, kdy dochází ke vzájemné interakci mezi subjektem a okolím. Důležité jsou zde mechanismy asimilace a akomodace, skrze které jedinec udržuje interakci a ekvilibrium čili rovnováhu. Samotné mechanismy akomodace a asimilace jsou uskutečňovány skrz kognitivní schémata, jež se prostřednictvím daného prostředí formují, transformují a slouží k jeho poznání. Vlivem asimilace dochází k začleňování nových podnětů do kognitivních schémat, zatímco akomodace se zaměřuje na přizpůsobení chování jedince prostřednictvím změny a úpravy určitého schématu (Kaščák, Pupala, 2009).

Tento diskurs je spjat s principy smysluplného učení, kdy dochází k uplatňování teorie smysluplného učení dle Ausubela. Tato teorie na smysluplné učení nahlíží jako na tendenci

korelace mezi učivem starým a novým, kdy by mělo docházet ke stanovování pojmové nadřazenosti a podřazenosti a vytváření struktur poznání, které budou hierarchické. Celý proces učení by dle smysluplného učení měl být právě učením hierarchickým, jelikož je potřeba pojmy a látku vysvětlovat v jejím rámci a mít tak propojení s pojmem nadřazeným. Určité principy smysluplného učení lze nalézt i v myšlenkách Jana Ámose Komenského. Pro interakční diskurs přináší toto propojení široké spektrum možností učení. Když dojde k poskytnutí pomoci od zdatnějšího jedince, v případě učení od učitele, může se jedinec, jenž je v procesu výchovy a vzdělávání, tudíž žák, pohybovat v zóně nejbližšího vývoje. Pro adekvátní podporu je stěžejní správná diagnostika ze strany pedagogů. L. S. Vygotsky na dynamickou diagnostiku nahlíží nejen jako na proces, jež se opírá kromě analýzy výkonu dítěte také o analýzu činností, při kterých dochází k využití podpory a pomoci ze strany kompetentnějšího jedince. Právě využitím pomoci se pedagog může více zorientovat v potenciálu každého žáka. Celkově se koncept, jež staví na myšlenkách Vygotského, označuje řadou synonym, jako je například podpůrné vyučování, mediované učení nebo metoda lešení, tzv. scaffolding. Primární myšlenkou tohoto konceptu je překračování vlastních limitů v procesu vzdělávání (Kaščák, Pupala, 2009).

2.1.3 Humanistický diskurs

Humanistický diskurs se pojí převážně s myšlenkami J. J. Rousseaua, E. Keyové, J. G. Herdera nebo L. N. Tolstoj. V Německu je tento diskurs označován také jako pedagogika, která vychází z dítěte. Oproti předchozím postojům dochází v rámci tohoto diskursu ke změně zásadní myšlenky, že vývoj každého jedince je originální, hodnotný, jedinečný a ve své podstatě dobrý sám o sobě. Podstatnou je myšlenka o vrozené moudrosti dítěte, která vedla ke specifikování výchovy jako seberegulace. Ve stejné době dochází ke vzniku tzv. antiautoritativní výchovy, pro kterou je typické vzdání se autority dospělého a spolehnutí na seberegulaci dětí. Představitelem této výchovy je A. S. Neill, který na základě toho v roce 1921 založil školu Summerhill, která byla založena na naprosté svobodě a seberegulaci dětí (Kaščák, Pupala, 2009).

Dvacátá a padesátá léta jsou pro didaktiku významná hlavně proto, že se začíná více orientovat na subjekt a stěžejní se pro jedince stává to poznání, kterého je schopen dosáhnout sám. V 50. letech 20. století se rozšiřují názory, jež humanistický diskurs rozšiřují a posilují. Jedná se například o postoje M. Hiedeggera, který jedince vnímá jako bytost disponující schopností autonomie a zabývající se svým vlastním bytím. J. P. Sartre

skrze existencialismus poukazuje na to, že člověk je přesně takovým, jakým chce být. Opět poukazuje koncipování sebe sama (Kaščák, Pupala, 2009).

Humanistická a personalistická psychologie také zastává názor toho, že člověk utváří sám sebe autonomně a nepřetržitě. S tím se pojí tendence sebeaktualizace, kterou blíže popsal C. R. Rogers, který věřil v dobro všech bytostí a jejich rozvoji k lepšímu. Tendence sebeaktualizace se pojí s vnitřní tendencí rozvinout svůj veškerý potenciál. V pojetí humanistického diskursu je na prvotní příčce vždy člověk, který je vnímán jako svobodný, jedinečný a přirozeně dobrý. Škola měla za úkol takového jedince tvořit skrze vyučování primárně cílené na žáka (Kaščák, Pupala, 2009).

Nový humanistický diskurs vychází z teorie tzv. radikálního konstruktivismu, mezi jehož hlavní představitele se řadí například E. von Glasersfeld, F. J. Varela nebo H. R. Maturana. Primární princip vychází z toho, že každý jedinec si utváří svůj vlastní vnější svět uvnitř sebe sama. Strukturální determinismus, na který poukázal například Maturana, je založen na tom, že existuje závislost mezi konstrukcí a vnitřní strukturou mozku. Lze tedy říci, že neplatí teze, jež je založena na tom, že sdělení je rovno vnímanému. Spíše tento fakt funguje tak, že sdělení se stává vnímaným. Člověk je pojímán jako autopoietický systém, který je nepředvídatelný. Současné humanistické koncepce vedou jedince ke značné individualitě, sebevědomí a určité míře narcismu. Setkáváme se i se změnami ve výchově a vzdělávání. Dříve byly k dispozici spíše univerzální cíle a kolektivní logika, které jsou však na ústupu. Lze pozorovat i značné prolínání s neoliberalním diskursem, a to například u M. Foucaulta, který měl požadavek, aby se výchova a vzdělání stalo možností permanentně otevřenou. Foucaultův přesahový přístup znovu do popředí přináší askezi ve smyslu zdokonalování sebe sama. Pedagog se v tomto pojetí stává spíše koučem, průvodcem, poradcem či facilitátorem. Učitel je v tomto výchovně vzdělávacím procesu zproštěn odpovědnosti za výsledky, jelikož celá odpovědnost je v rukou žáků. Pedagog žáky pouze motivuje, podporuje, navrhuje určité možnosti a aktivuje k samostatnosti (Kaščák, Pupala, 2009).

2.1.4 Neoliberalní diskurs

Za spoluautory tohoto diskursu jsou považováni G. Chertavian nebo R. Murnane. Jedná se o diskurs, který bývá často využíván různými organizacemi či oficiálními institucemi. Pro diskurs je stěžejní idea vzdělané a informované společnosti. Skrze neoliberalní diskurs lze na vzdělání nahlížet jako na nástroj propojující kromě hodnot

politických, také hodnoty ekonomické a intelektuální. Na člověka je nahlíženo jako na někoho, kdo řídí svůj život. Pro neoliberální diskurs je patrný značný politický vliv. Výchova a vzdělání jsou vnímány jako nástroje, skrze které může docházet nejen k rozvoji jedince, ale také ke zvýšení jeho společenské a pracovní prestiže. Je tudíž důležitá oblast kompetencí, které mají reflektovat to, co si jedinec během výchovně-vzdělávacího procesu osvojí. V důsledku oddělování kompetencí a obsahu vzdělání dochází k návratu formálního vyučování, avšak s tím rozdílem, že skrze klíčové kompetence se projektuje nejen ekonomický zájem, ale také nevyváženost pozic a pracovníků. Často se však lze setkat se špatnou nebo nulovou definicí těchto klíčových kompetencí. Smysl klíčových kompetencí spočívá nejen v odchýlení se od akademických hodnot, ale také v jejich napojení na současný svět a pracovní trh (Kaščák, Pupala, 2009).

Kromě klíčových kompetencí jsou důležitými pojmy tohoto diskursu také celoživotního vzdělávání nebo vědomostní společnost. S ideou celoživotního vzdělávání se lze setkat v řadě národních i nadnárodních dokumentů, kdy za stěžejní se dle Kaščáka a Pupaly (2009) považuje *Memorandum celoživotního vzdělávání* (2002). Jedná se o dokument, který poukazuje na základní principy celoživotního vzdělávání v Evropě. Program celoživotního vzdělávání má umožňovat vzdělání jakéhokoliv druhu, formy či podoby a nemá být výhradně školním procesem. Dochází tedy ke zrovnoprávnění vzdělání formálního, neformálního i informálního. Na základě rozvoje celoživotního vzdělávání došlo k předání podnětů pro rozmach andragogiky. Vědomostní společnost je dalším podstatným pojmem. Za riziko lze shledávat industrializaci vědy, kdy univerzity lze považovat za továrny instantních poznatků s opomenutím jakéhokoliv vědění. Ekonomizující pohled na vzdělávání k neoliberálnímu diskursu neodmyslitelně patří, a to buď ve formě žebříčků či vzdělávacího trhu. Pro tento pohled je typické srovnávání různých výsledků a výkonů prostřednictvím různých norem či modulů (Kaščák, Pupala, 2009).

2.1.5 Rekonstrukcionistický diskurs

Autoři, jako je G. Pike, K. Marx, Ch. Fourier, I. Illich nebo D. Selby, ve svých pracích poukazují na potřebu změny. Lze je tedy považovat za představitele tohoto diskursu. Diskurs rekonstrukcionistů je ve značné míře ovlivňován převážně levicovými sociologickými teoriemi. Změna se v rámci tohoto diskursu pojí s tlakem z důvodu nedostatečnosti školy, anebo z požadavku změny školy. Dle zastánců tohoto diskursu má

být škola provázaná s aktuálními trendy a sociálním očekáváním. Lze na diskurs pohlížet ve dvou rovinách, a to buď jako na diskurs primárně orientovaný na rekonstrukci školy nebo jako na diskurs orientovaný primárně na rekonstrukci společnosti skrze školu (Kaščák, Pupala, 2009).

Představitelem prvního z nich, tedy diskursu orientovaného na rekonstrukci školy, je I. Illich, který školu vnímá jako zastaralou. Vzdělání v podobě, ve které se nachází, dle Illiche postrádá smysl, ale adekvátní instituce, které by vzdělání rozvinuly a zpřístupnily, se nedaří vytvořit. Nové instituce by měly představovat jakousi vzdělávací síť, která bude přístupná komukoliv a kdykoliv za stejných podmínek a příležitostí. Dle Illiche nejde o předání určitého vzdělání, ale spíše o úvahu nad tím, co by jedince mohlo zajímat a jaké kontakty by pro něj mohli být prospěšné během procesu vzdělávání. Tvorba nových institucí by měla vycházet od potřeb lidí, nikoliv z ideologického či politického postavení určitých autorit. Nebojí se mluvit ani o revoluci vzdělávání, která by měla směřovat k naplnění určitých cílů, jako je například svoboda shromažďování, umožnění volného přístupu k různým věcem bez nutnosti kontrol nebo možnost učit na požádání. Výhrady ke škole lze pozorovat i u futurologa T. Tofflera, který školu vnímá jako továrnu, která již nedokáže naplňovat požadavky společnosti. Dle něj je více potřeba se zaměřit na jedince a rozvíjet jejich individualitu, schopnosti a dovednosti. Tento diskurs se snaží vzdělání proměnit v tom slova smyslu, aby více odpovídalo požadavkům společnosti a nejednalo se jen o masové vzdělávání (Kaščák, Pupala, 2009).

Druhým pojetím rekonstrukcionistického diskursu je diskurs orientovaný primárně na rekonstrukci společnosti skrze školu. Tento typ diskursu reaguje skrze kritické postoje různých hnutí na společenské problémy. Právě škola je vnímána jako jedno z možných východisk z daného problému. Může se jednat o problémy politické, genderové, globální, ekologické a mnoho dalších. Mezi stěžejní představitele tohoto diskursu se řadí například G. Pike a D. Selby, kteří představili koncept globální výchovy. Tento koncept je vystavěn na předpokladu propojenosti světa, kdy jedna změna vyvolává změnu další. V rámci tohoto diskursu plní významnou roli skryté kurikulum (Kaščák, Pupala, 2009).

2.1.6 Konsenzuální diskurs

Pro zastánce tohoto směru je typické stavět na prvcích kultury, kterou sdílí většina společnosti. Mezi představitele se řadí například J. M. Domenach, C. Gohier nebo H. Arendtová. Prvky kultury, které se vyznačují tím, že by měly být neměnné,

institucionalizované, součástí kulturního dědictví a předávané formou tradic, se dle stoupenců tohoto diskursu mají chránit a předávat z generace na generaci. Často se dílčí koncepce diskursu považují za konzervativní (Kaščák, Pupala, 2009).

Stěžejní pro konsenzuální diskurs je esej napsaná v 60. letech 20. století Hanou Arendtovou. Jedná se o kritickou esej *Krise výchovy a vzdělávání*, ve které se autorka staví do opozice proti některým postojům, jež jsou typické pro diskurs rekonstrukcionistů. Dle Arendtové nelze hovořit o nezávislém světě dětí. Jestliže se skrze výchovu má jedinec začlenit do stávající kultury, nelze předpokládat, že se do ní dítě začlení samo. Kriticky se Arendtová ve své eseji staví i ke stavu společnosti, jelikož se domnívá, že autorita ztrácí svůj význam. Hovoří tu o tzv. krizi autority dospělých, která má za následek nejen oslabení vztahu mezi dětmi a dospělými, ale také upozorňuje na fakt, že autorita v tomto případě zůstává v dětské skupině, která bývá mnohdy radikálnější. Lze tedy hovořit o vyčlenění dětí ze světa dospělých. Výsledkem je následně buď delikvence, nebo přílišná konformita. Kriticky se staví i k oslabení postavení učitele, což přisuzuje k filosofii pragmatismu a moderní psychologii. Dochází k opouštění klasického pojetí učitele a jeho odborných znalostí, a více se pozornost ubírá směrem k učitelovým kompetencím vyučovat, bez ohledu na učivo. Lze tedy říci, že z pohledu žáků může docházet k oslabení učitelovi autority, jelikož pedagog již nemusí být odborníkem ve své oblasti, ale musí skvěle zvládnout proces vyučování. Dalším bodem, který Arendtová kritizuje, je pragmatismus a až přílišné lpění na praxi. Výchova a vzdělávání dle Arendtové má zachovávat určité konzervativní, tradiční a autoritativní postoje. Škola nemá jedincům poskytovat životní návody, ale seznámit je se samotným světem, ke kterému minulost neodmyslitelně patří. Tudiž jakékoliv nové učení má spojitost s minulostí, která neodmyslitelně k životu patří. Názory nejen Arendtové, ale také například Adlera či Hutchinsa, jsou základem kulturní asimilace, což je proces přejímání zvyklostí majoritní většiny (Kaščák, Pupala, 2009).

Součástí konsenzuálního diskursu je transparentní propojení kultury a výchovy pojící se s konzervatismem. Z toho lze usoudit, že s kulturní asimilací je dobré začít již v raném věku. Diskurs se zabývá i otázkou členění jednotlivých předmětů a jejich způsobu získávání dat a poznatků. V některých vědách je prospěšnější dodržet jednotlivé způsoby poznávání, které žákovi umožní kulturu pochopit jasněji (Kaščák, Pupala, 2009).

2.2 Další klasifikace pedagogického diskursu

Autoři zabývající se diskursy ve vzdělávání, se kromě Kaščáka a Pupaly řadí také například Yves Bertrand nebo Olivier Reboule.

2.2.1 Yves Bertrand

Bertrand své teorie rozlišuje dle jejich zaměření na objekt, subjekt, interakci nebo společnost. Dochází také ke změně významu pojmů subjekt, objekt a obsah. V Bertrandově terminologii se subjektem označuje žák či student, objektem se pak rozumí obsah vzdělávání, sociální a kulturní prostředí se skrývá pod pojmem společnost a poslední z pojmů, interakce, poukazuje na vzájemné působení mezi subjektem, objektem a společností. Tento kanadský profesor vytvořil své rozdělení teorií do sedmi typů. Jedná se o teorie spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické (Bertrand, 1998).

Subjektem, tedy samotným žákem či studentem, se zabývají spiritualistické teorie. Tyto teorie si za cíl kladou překročení sebe sama, což umožní pozvednutí na vyšší úroveň. Zastánci teorie se domnívají, že jedinec nedisponuje schopností autoregulace a jeho řízení není skrze ego či společnost, ale prostřednictvím átman neboli duše. V pojetí spiritualistických teorií je opravdovou humanitou dosažení transcendentního stupně vědomí, přičemž si sám žák tento proces kontroluje. Kromě této teorie, se subjektem zabývají i teorie personalistické, opírající se hlavně o autonomii a svobodu. Personalistické teorie zahrnují celou řadu přístupů, jako je například neohumanistický přístup k pedagogice, interakční pedagogika nebo nedirektivní vzdělávání. Subjekt vzdělávání je v tomto přístupu i sám sobě vedoucím. Pedagog představuje jen průvodce a podporovatele. Obě teorie, spiritualistická i personalistická, se vyznačují určitou rekonstrukcí na základě, které je lze přiřadit k rekonstrukcionistickému diskursu dle Kaščáka a Pupaly (Bertrand, 1998).

K diskursu konsenzuálnímu, který si za cíl klade předávání tradiční kultury a hodnot, lze řadit Bertrandovi teorie zaměřené na obsah, dle kterých se vzdělání považuje za privilegium a dochází k upřednostňování všeobecného vzdělání oproti specializacím. Co se týče samotného obsahu výuky, dochází zde k rozporu. Stoupenci tradicionalistické teorie zastávají názor, že rozumovost je nadřazená všemu a samotný obsah vzdělávání by měl být stálý a trvalý, jelikož posláním vzdělávání je hlavně předat historii a tradiční kulturu. Stěžejní učební technikou je tak memorování. Naopak generalistické teorie svoji pozornost

ubírají ke kompetencím a schopnosti přemýšlet. Důležité je pro tyto stoupence kritické myšlení a jeho rozvoj (Bertrand, 1998).

Skrze předávané obsahy má docházet ke změně společnosti. Tím se zabývají teorie mířící na společnost, které jsou prezentované převážně institucionální pedagogikou. Tyto teorie kriticky hodnotí kapitalismus či diferenciaci do tříd a svoji inspiraci čerpají ze sociální psychologie či marxistické sociologie. Významný je pro ně pojem symbolického násilí, za jehož základní rysy lze kromě arbitárnosti uvést také odmítání nevhodných významů či latenci. I tyto teorie lze řadit k diskursu rekonstrukcionistickému (Bertrand, 1998).

Teorie zaměřené na interakce se zabývají co možná nejefektivnějším způsobem sdílení různých informací. Jelikož se vyskytuje řada proměnných, jež proces výchovy a vzdělávání ovlivňují, nelze přesně definovat jeden diskurs, pod který tyto teorie zařadit. Diskurs teorií zaměřených na interakci souvisí s vědním oborem, skrze který dochází ke zkoumání a popisování daného jevu. Z Bertrandovi typologie teorií lze v této oblasti nalézt teorie kognitivně psychologické, technologické, sociální nebo akademické (Bertrand, 1998).

2.2.2 Olivier Reboule

Teorií diskursů se zabýval i francouzský filosof Olivier Reboule. Strouhal (2013) představil Reboulovu typologii odmítajícího, novátorského, funkcionálního, humanistického a oficiálního diskursu. Za nejvíce radikální a kritický se považuje diskurs odmítající, který se zabývá kritikou institucionální výchovy. Za zvláštní a speciální podobu tohoto diskursu lze označit antipedagogiku. Novátorský diskurs se pojí zejména se změnou, spontánností a učením se skrze činnost. Vymezuje se proti tradičnímu pojetí pedagogiky, jelikož se domnívá, že škola nedokáže reagovat na potřeby reálného života. Pro novátorský diskurs je stěžejní ve výchově pedocentrismus. Diskurs funkcionální má tendence dosáhnout co největší přesnosti. Tento diskurs se zaměřuje na jedince, který se vzdělává a na celou společnost. Za klasický se považuje diskurs humanistický, který se převážně orientuje na socializaci ve škole a její problémy. Hlavní tezí tohoto diskursu je to, že vlivem správné výchovy a vzdělání lze docílit rozvoje každého jedince. Posledním Reboulovým diskursem je oficiální diskurs, který se pojí s tvořením. Hojně je tento diskurs využíván v situacích, kdy dochází k formulaci či pozměnění pedagogiky, jejímu uspořádání a rozvoji metod, a to vše ze strany autorit, jakož jsou různé národní, nadnárodní

instituce či političtí představitelé. V porovnání s předešlými diskursy se tento vyznačuje malou mírou svobody, jelikož musí stále zohledňovat tradiční postoje, budget a soustavu názorů (Strouhal, 2013).

3 Inspirace labellingu v symbolickém interakcionismu

Symbolický interakcionismus, jeden ze směrů sociálních věd, který je také známý pod pojmem symbolická interakce představuje jeden ze zdrojů pro teorii labellingu. Tento směr, který se začal objevovat již v 17. a 18. století, se zaměřuje na zkoumání společnosti skrze interakce jejích členů a následnou interpretaci této interakce. Každý jedinec přisuzuje sociální interakci určitý význam, který se následně transformuje do symbolů určující nejen jedincovo chování, ale také jednání (Kubátová, 2002).

Nejčastější podobou interakce mezi jedinci je řeč, a to jak verbální, tak i nonverbální. Sociologické teorie se v odborných literaturách dělí na přístup nominalistický a přístup realistický. Rozdíl mezi těmito přístupy je v tom, že u sociologicky realistického pojetí je fokus zaměřen na společnost, jakožto objekt, zatímco sociologicky nominalistický přístup se zaměřuje na jedince, subjekt. Již z výše uvedeného je patrné, že symbolický interakcionismus se řadí mezi přístup sociologicky nominalistický. Symbolický interakcionismus se opírá o poznatky nejen z nominalismu, ale také z psychologického behaviorismu a pragmatismu. Mezi základní předpoklady interakcionismu patří fakt, že jedince jednají na základě symbolického významu, který pro ně daná věc či situace reprezentuje. Samotný význam je odvozen ze sociální interakce a je nestálý, jelikož během procesu může docházet k jeho proměnám (Kubátová, 2002).

3.1 Hlavní osobnosti symbolického interakcionismu

Jedním ze stěžejních představitelů symbolického interakcionismu je George Herbar Mead, který se inspiroval v přístupu Charlese Hortona Cooleyho. Na Meada následně navázal Herbert Blumer. Tato podkapitola přiblíží pohled jednotlivých představitelů.

3.1.1 Charles Horton Cooley

Americký sociolog, který byl žákem Johna Deweye. Cooley je ve svém pojetí přesvědčen, že člověk se rodí jako společenský tvor. Sociální interakce vnímá jako navázání kontaktu mezi jedincem a prostředím. Poukazuje také na význam skupin při socializaci a budování charakteru a chování jedince. Společnost je dle tohoto autora součástí mysli jednotlivců. Jako první definoval danou sociální podmíněnost. Zmíněná podmíněnost vychází z já, které je postaveno na biologické podstatě. Cooley ve svém

pojetí definoval představu každého o svém vlastním já v mysli někoho druhého. Jedná se o tzv. zrcadlové nebo reflektované já (Cooley, 1902).

Blíže se pojem zrcadlového já dá vysvětlit tak, že se jedná o to, jak člověk vnímá svoje já nebo emoci svého já. Obecně mají lidé schopnost vidět sami sebe takovým způsobem, kterým vnímají i ostatní objekty. Celý tento proces cílí k najetí sebe sama. Je založen na tom, aby se člověk při pohledu sám na sebe viděl takovým způsobem, jakým jej vidí okolí. K dosažení tohoto cíle je potřebné splnit tři na sebe navazující kroky. Prvně si člověk představuje, jak se jeví druhým lidem, jak jej jeho okolí vidí a vnímá. Následně v druhém kroku si jedinec zkouší představovat, jaké soudy a posudky na jeho osobu druzí mají. V posledním, třetím kroku, jedinec na základě dvou předchozích získává emoci sebe sama, kterou tvoří výsledek subjektivních představ o tom, jak se jevíme druhým lidem. Lze tedy usoudit, že Cooley vnímal já jako uvědomění si sebe sama v procesu vnímání naší osoby druhými lidmi (Cooley, 1902).

3.1.2 George Herbert Mead

Americký sociální psycholog a filosof George Herbert Mead je známý svojí myšlenkou, že: „*Člověk je přes své přírodní a přirozené dispozice a předpoklady převážně a především produktem společnosti*“ (Kubátová, 2002, s. 104). Základním pojmem je tedy proces interakce, skrze který se rozvíjí rozum, vědomí, lidské jednání a poznávání určitých symbolů. Veškeré lidské jednání Mead staví na symbolech, kdy při jejich rozklíčování může dojít k rozvoji sebe sama neboli *Self*, bytostného já. *Self* v jeho pojetí představuje nikdy nekončící proces, který se neustále rozvíjí skrze socializaci. Žádný jedinec tedy nikdy není absolutní sociální bytostí. *Self* tvoří dvě složky, a to *Me* a *I*. Část aktivní, jednající, impulzivní a spontánní, která představuje konkrétní *Self*, se označuje *I*. Druhou částí tvořící *Self* je *Me*, což představuje jakousi sociální kontrolu, odraz společenských norem, postojů a představu společnosti o daném jedinci. Obě tyto části jsou na sebe přímo navázané, jelikož *I* na přicházející stimuly reaguje skrze *Me* (Mead, 2017).

Důležitý je fakt, že *Self* je přímo závislé na procesu socializace. V Meadově pojetí je socializace demonstrována na hře, jež má dvě stadia – *play* a *game*. Prvním stádiem je *play*, též označováno ekvivalentem hraní. Jedná se o hraní na něco či někoho, což se pojí s volností a nezávazností. Při hraní si na něco je zapotřebí jen schopnost přebírat si jakoukoliv roli. Podstatným pojmem jsou významní druzí, což jsou konkrétní osoby, které jedinec dobře zná. Může se jednat o rodiče, sourozence, kamarády, učitele a další. Jedinec

ve stádiu *play* v konkrétní roli jedná na základě postojů právě významného druhého (Kubátová, 2002).

Druhým stádiem socializace je hra typu *game*. Jedná se o stádium, kdy si jedinec již nehraje sám, ale s dalšími jedinci. Je tu tedy důležité stanovit určitá a jasná pravidla. Hra typu *game* se vyznačuje organizovaností a přiměřenou reakcí jednoho jedince na základě postoje druhého jedince. Je tedy možné vzájemně předvídat reakce jedinců. V tomto procesu dochází k větší stabilitě a socializaci *Self*. Generalizovaný druhý představuje významnou roli v tomto typu hry, jelikož zajišťuje zmíněnou organizovanost skrze pravidla podstatná pro interakci. V Meadově pojetí představuje generalizovaný druhý tu část *Self*, jež označuje *Me* (Kubátová, 2002).

Ve svém pojetí Mead odmítá tvrzení o předem dané a ničím nepodmíněné existenci objektů. Taktéž se negativně staví k myšlence, že chování představuje pouhou reakci jedince na objekty, jež na něj působí.

3.1.3 Herbert Blumer

Americký sociolog a žák G. H. Meada, který se řadí mezi představitele druhé vlny chicagské sociologické školy. Jeho jméno je spojováno s autorstvím pojmu „*symbolický interakcionismus*“. Ve svých pracích se zaměřil převážně na jedince v jednotlivých sociálních situacích. Podstatná pro něj byla schopnost jedince svobodně vyjednávat v sociálních interakcích a utvářet si tak nejen pojetí sebe samého, ale také celé společnosti. S tím se pojí provázanost „já – I“, o kterém ve svém pojetí hovořil G. H. Mead. Z tohoto postoje vyplývá, že role ve společnosti jsou utvořeny na základě interakcí každého jedince, a tudíž nejsou a nemohou být jen předány a následně jedincem žity (Šubrt, 2008).

Symbolická interakce je pojem, který poukazuje na osobitost každé interakce odehrávající se mezi lidmi. Specifičnost tohoto jevu spočívá v interpretaci sociální reakce dvou a více jedinců, namísto pouhého reagování na ni. Pod touto reakcí si nelze představit pouze odpověď či jakýkoliv jiný projev na danou interakci. Reakce se úzce pojí s jedincovým významem na sociální interakci. Jedincova interakce je zprostředkována skrze symboly a následné zjišťování významu interpretací každé ze stran (Šubrt, 2008). Blumer (1969) vytvořil tři základní pilíře pojící se se symbolickým interakcionismem:

- Každá věc či interakce má určitý odlišný význam pro každého jedince. Na základě těchto významů pak jedinec jedná. Během interakce se jedinec může setkat s odlišnými objekty, které nemají jasně stanovený význam. Jedná se

o objekty fyzické, sociální a abstraktní. Význam pro každý z těchto objektů si jedinec vytváří na základě vlastního definování, a bývá často odlišný.

- Jen skrze interakci je možné dojít ke konkrétnímu společnému významu obou stran. Tento fakt poukazuje na sociálnost významu určitých objektů. Lze to blíže vysvětlit tak, že sociální význam přímo souvisí se způsobem jednání a chování jedinců po čas interakce.
- Významy jsou také adaptabilní a utváří se během procesu interakce. To je i přímo ovlivněno neustále se vyvíjející a dynamickou společností, což vede k flexibilitě jednotlivých významů. Z těchto poznatků lze usoudit Blumerův odmítavý postoj k realismu a nominalismu (Šubrt, 2008).

Jak uvádí Šubrt (2008) na základě kognitivní interpretace objektu dochází k utváření významů interpretace. Při tomto procesu jsou převážně důležité symboly, jež dovolují proces kategorizace objektů a utváření relevantních myšlenek. Je však možná i forma interakce bez symbolů, která je založena na automatickém jednání. Za samotnou interakci lze tedy považovat proces vytváření a vyjadřování postojů a myšlenek jedince. Z výše uvedeného lze chápat, že symbolická interakce se podílí i na formování myšlení, a tudíž výsledkem tohoto procesu je i samotné „já“, o kterém již mluvil G. H. Mead. V Blumerově pojetí si „já“ lze vyložit jako způsobilost každého jedince být zároveň i objektem individuálního jednání. Z toho vyplývá, že člověk jedná ve vztahu k sobě samému i ve vztahu k dalším lidem na základě výsledku vnímání sebe sama jako objektu. Tento proces kromě výběru důležitých objektů pro jedince obsahuje také jejich následné využívání. Každý jedinec jedná spontánně a podílí se na tvorbě společnosti a konstruování sociálních norem (Šubrt, 2008).

Každá lidská společnost se skládá z jednajících lidí. Na život ve společnosti lze nahlížet jako na jev sestavený z jednání jednotlivců či kolektivu stejně názorových jedinců (Šubrt, 2008).

4 Teorie labellingu

Již počátkem třicátých let dvacátého století se na Chicagské univerzitě v rámci symbolického interakcionismu začala objevovat první zmínka o teorii labellingu. Avšak více se tato teorie začala rozvíjet až v padesátých letech dvacátého století převážně v dílech Edwina Lemerta. Absolutního vrcholu dosáhla následující desetiletí (Munková, 2013).

V odborné literatuře se lze setkat s řadou synonym označující tuto teorii. Jedná se například o teorii stigmatizace, teorii nálepkování, etiketizační teorii nebo teorii sociální reakce. Základem všech synonym je anglické slovo *label*, které lze přeložit jako nálepka, etiketa nebo štítek (Urban, Prošek, 2008). Mezi známé představitele teorie nálepkování se kromě již zmíněného Edwina Lamerta, řadí také například Erwing Goffman, Howard Becker, Frank Tannenbaum, George Herbert Mead, David Matza nebo Albert Memmi (Munková, 2013).

Na teorii labellingu nelze nahlížet jako na ucelený pojem, jelikož při bližším nastudování si lze povšimnout, že se jedná o teorii, která v sobě spojuje poznatky a přínosy z dalších teorií a oblastí. Velká spojitost je například se symbolickým interakcionismem, teorií konfliktu, ideou sebenaplňujícího se proroctví či myšlenkami G. H. Meada, Emila Durkheima nebo W. I. Thomase (Plummer, 2011). Teorii nálepkování lze v základní formě chápat jako teorii popisující podobu reakcí nejen na kriminalitu a deviace. Zaměřuje se na vnímání společensky významné odlišnosti každého jedince a následné pojmenování této rozdílnosti a přidělení jí sociálního významu (Green, 2005).

Jádrem celého směru je odkrývání důvodů etiketizace určitých sociálních skupin, chování či odlišností, a to i v případě, že se nutně nejedná o projevy deviantní nebo patologické (Urban, Dubský, Bajura, 2012). Teorie labellingu se zabývá i otázkou proč určité skupiny a určité chování je nálepkováno velmi striktně v komparaci s jinou sociální skupinou nebo projevem chování. Tento fakt je spojen s názorovou orientací společnosti na určitou sociální skupinu, kdy jí je rovnou přisuzováno i určité chování bez pádných důkazů. Pouhá sounáležitost k takovéto skupině může být samotným důvodem přidělení nálepky (Green, 2005).

Přidělená nálepka může mít dvojí význam, pozitivní i negativní. Řada pozitivních nálepek může být využita nejen na vědeckém poli a napomoci tak při zjišťování různých dat a spojitostí, ale také může na jedince působit motivačně při vlastní cestě životem. Druhým typem je nálepka negativní, která může mít naopak neblahý vliv na rozvoj

zdravého sebepojetí a předem jedinci může předurčit sociální skupinu, do které by se měl začlenit. S každou nálepkou, a to ať pozitivní, tak i negativní, se pojí řada stereotypů, očekávání, postojů a hodnocení, která mnohdy nemusí odpovídat skutečnosti. V okamžiku, kdy se člověk s negativní nálepkou ztotožní, může začít potvrzovat všechny společenské předpoklady pojící se s tímto označením. Tento stejný princip lze pozorovat i u nálepek pozitivních, avšak u nich nejsou dopady tak často mimo společensky akceptovatelnou normu (Becker, 1973). Řada teoretiků, zabývajících se touto problematikou, zastávají názor, že v rámci socializace, kdy dochází i k vzájemné interakci jedince se společností, probíhá souběžně také formování samotné identity, která může být přímo či nepřímo ovlivněna jakoukoliv podobou labellingu. Následně pak může dojít již ke zmíněnému ztotožnění se s přidělenou nálepkou (Munková, 2013).

Hlavní náplní labellingu je tendence rozkódovat, proč určité činy, chování a sociální skupiny jsou označovány za deviantní, nevhodné a vymykající se normě, a to i bez nutné přítomnosti deviantního projevu. Nejde tu o analýzu samotného označovaného, ale o zjištění důvodu vyčlenění společností. Mnoho teoretiků, jako například Edwin Lemert nebo Howard Becker, se vymezují proti vnímání labellingu jako deviace. Dle jejich názoru se jedná o reakci společnosti či určité skupiny na jedince, který je v tu chvíli za devianta považovaný. Společnost primárně nálepkuje jedince, kteří porušují normy, morální kodex či jsou ve srovnání se zbytkem společnosti odlišní, a to nejen na základě psychické, ale i fyzické jinakosti (Urban, Dubský, Bajura, 2012). Erwing Goffman se více zabýval skupinou onálepkovaných lidí a samotný proces nálepkování propojil s procesem stigmatizace, přesněji pak se sociálním stigmatem. Mezi projevy tohoto fenoménu patří jakákoliv negativní reakce společnosti, na již zmíněnou fyzickou nebo psychickou odlišnost jedince (Munková, 2013).

Lze tedy nálepkování hojně vidět ve spojitosti s lidmi duševně nemocnými, lidmi závislými na psychoaktivních látkách, lidmi jiné etnické rasy a další oblastech. Ve škole je pak možné labelling sledovat například ve spojitosti s žáky ze slabších sociálních rodin, žáky nadanými či žáky s některou z forem specifických poruch učení. Svůj podíl na to má zajisté i vnímání sebe sama, sebeprezentace před okolím, sociální percepce a řada předsudků, stereotypů a chybných domněnek (Urban, Dubský, Bajura, 2012).

Specifickou formu nálepkování lze pozorovat i v rámci jednotlivých sociálních skupin. Každá skupina si vytváří vlastní pravidla a v okamžiku, kdy některý z členů jedno z těchto pravidel poruší, dochází ke vzniku odlišnosti a následnému označení za outsidera. V tomto případě není za deviaci považovaný projev jedince, ale spíše důsledky jeho chování.

Za deviantního je tedy považovaný ten, komu byla nálepka přidělena. Pod deviantním chováním si pak lze představit takové chování, které bylo společností za deviantní označeno (Becker, 1963).

I tato teorie se setkala s vlnou kritiky. Za hlavního kritika je považovaný Alvin Gouldner, který nesouhlasil s vyjmutím establishmentu a postoji k deviantům převážně v Beckerově pojetí teorie (Munková, 2013).

4.1 Stěžejní osobnosti labellingu

Za jedny z hlavních představitelů teorie labellingu lze považovat například Edwina Lemerta, Howarda Beckera a Erwina Goffmana, jejichž pojetí labellingu je představeno v následujícím textu.

4.1.1 Edwin Lemert

Se jménem Edwina Lemerta se pojí pojem sociopatické fenomény. Pod tímto označením se skrývají pojmy jako sociální patologie nebo deviantní chování. Sociopatické fenomény v sobě skrývají nepřeberné množství chování a poukazují na různorodost jejich vnímání na základě místa a času výskytu. Lemert poukázal na reakce sociálního okolí jako na hlavní důvody sociopatického fenoménu (Munková, 2013).

Na základě jeho poznatků došlo ke změně pojetí sociálních deviací. Rozlišuje je na deviace primární a sekundární. Primární deviaci lze chápat jako odchýlení se od normy z důvodu různých faktorů. Může se jednat například o faktory sociální, psychologické nebo situační. Důležitým faktem je to, že jedinec nacházející se v této rovině se nevnímá jako deviant a tento postoj může trvat rozličně dlouhou dobu. V okamžiku, kdy se odlišné chování více prohlubuje a stává se dlouhotrvajícím, může docházet již ke znatelnějším reakcím od okolí. Každá z rozpoznávaných deviací bývá spojována s různým typem nálepky či označením, které samotný jedinec může či nemusí přijmout. V okamžiku akceptace nálepky jedincem dochází přesun k sekundární deviaci (Lemert, 1951).

Sekundární deviace představuje samotnou reakci označeného na danou nálepku. Většinou na základě tlaku od okolí dochází k akceptaci dané nálepky. Jedinci, kteří nálepku přijali, mají tendence inklinovat k určitým typově podobným skupinám a osvojovat si jejich zvyky, návyky, dovednosti a chování (Lemert, 1951).

Na labelling pohlíží jako na jev, který není přímo závislý na určitém deviantním chování (Munková, 2013).

4.1.2 Howard Becker

Sociální skupiny si vytváří vlastní pravidla a normy, které aplikují na chování jednotlivých členů v dané společnosti. V případě porušení některého ze stanovených pravidel dochází k označení jedince za outsidera. Takto označený jedinec je považovaný za devianta. V řadě případů nemusí být však jedinec za devianta označen kvůli nemorálnímu jednání, ale na základě rysů jeho osobnosti a strachu společnosti z možného překračování stanovených pravidel (Becker, 1973).

Deviantní chování dělí Becker na základě chování a reakcí na něj do čtyř typů:

- *falešně obviněný* – jedinec jedná podle norem, ale je u něj rozpoznána deviace,
- *konformní jedinec* – jedinec dodržující normy a pravidla,
- *deviant skrytý* – jedinec s nerozpoznanou deviací, avšak jeho chování je nekonformní,
- *deviant zjevný* – jedinec s rozpoznanou deviací a překračující společenské normy a pravidla (Munková, 2013).

4.1.3 Erwing Goffman

K rozvoji teorii nálepkování přispělo Goffmanovo dílo *Stigma* (1963). Hlavním tématem knihy je problematika stigmatu a jeho vlivu na život jedince. Oproti jiným autorům pro Goffmana nebyl zajímavý proces udělení identity devianta, ale jedincovo vyrovnání se s přidělenou nálepkou a její vliv na jeho život. Ze všech jeho děl je patrné, že spíše inklinoval k lidem žijícím s určitou nálepkou a vyčleněným na okraj společnosti (Munková, 2013).

S jeho jménem se pojí pojem stigmatizace, pod kterým si lze představit určitou odlišnost, která má negativní sociální dopad. Stigma může i nemusí mít přímou vazbu na různé atributy či stereotypy. Velkou roli zde hraje i samotné kulturní a sociální prostředí. V jedné kultuře může být určitý atribut považovaný za přijatelný či atraktivní, zatímco jiná kultura na ten stejný atribut může nahlížet negativně (Goffman, 2003).

Poukazuje na různé typy stigmatu pojící se odlišností rasovou, náboženskou, tělesnou nebo osobnostní. Poukázání na rozdíl mezi veřejným a soukromým stigmatem je velkým Goffmanovým přínosem. Poukázal na fakt, že většina onálepkovaných osob má kromě společného stigmatu vše odlišné (Goffman, 2003).

4.2 Sociální deviace v pojetí labellingu

Řada sociologických teorií považuje teorii labellingu za jeden z mnoha důvodů vedoucích ke vzniku deviace. Každá společnost si tvoří vlastní normativní řád, jehož obsahem jsou kromě formálních předpisů také neformální očekávání pojící se s lidským chováním a jednáním. Ne každý člen dané společnosti však tato domluvená pravidla a normy dodržuje. Může tak docházet k odchylkám pojícím se se sociální deviací. V širším slova smyslu se na deviaci dá nahlížet jako na jakoukoliv odchylku od běžné struktury u jakéhokoliv jevu v přírodě či společnosti (Hrčka, 2001). Sociální deviaci pak lze chápat jako jakoukoliv formu porušení či odchylky od určité společenské normy v dané společnosti. Odchylka může být jak pozitivního charakteru, tak i negativního. Z pohledu sociologie nespadají pod sociální normy pouze zákony, ale také řada dalších, pro danou společnost typických zvyklostí, tradic, rituálů či náboženských obyčejů (Munková, 2013).

Společnost se k deviacím staví různě. Na některé deviantní odchylky reaguje svojí pozorností a přímým zásahem, zatímco některé projevy spíše přehlíží, omlouvá či tabuizuje. Je běžné, že se každý den můžeme setkat s porušením některé z norem. Proto je potřeba si uvědomit, že na základě individuality každé osoby není možné, aby dodržování daných norem bylo zcela totožné a absolutní. Na základě toho disponuje společnost nepsaným tolerančním limitem, který je plastický a dokáže reagovat nejen na neustálý vývoj, ale i specifčnost (Fischer, Škoda, 2009).

Sociální deviace, které jsou spojovány se sociálními vztahy, se vyznačují i určitými rysy, jako například vážností, podmíněností, normálností či dynamikou. Každá ze sociálních deviací má i svoji vlastní strukturu, která je charakterizována pojmy subjekt, objekt, obsah, cíl a důsledek. Diferenciace na primární a sekundární deviaci dle Edwina Lemerta souvisí s problematikou labellingu. Pod primární deviaci si lze představit například odchýlení se od normy. Sekundární deviace je reakce jedince na označení jeho chování za nevhodné či delikventní (Urban, Dubský, Bajura, 2012).

Lze primární a sekundární deviaci přiblížit na příkladu ze školního prostředí. Představme si vztah mezi žákem a učitelem. Na základě prvního dojmu si pedagog může

utvořit o studentovi představu, která nemusí odpovídat realitě. Tuto představu lze považovat za primární deviaci, která vede pedagoga k určitému projevu chování směrem k danému žákovi. Tento projev chování postupně může přebírat i zbytek třídy, což má za důsledek změnu sebepojetí daného onálepkoovaného žáka. V okamžiku ztotožnění se s danou nálepkou dochází k přechodu z primární deviace do oblasti sekundární, kdy studentovo chování začne korespondovat s udělenou nálepkou. Ve školním prostředí představuje pedagog dominantního jedince, jehož jednání a chování ovlivňuje celou třídu. Z výše popsaného lze soudit, že interakce s pedagogem, který udělí nálepkou, může vést ke vzniku sociální deviace (Hrčka, 2001).

4.3 Časté důvody labellingu ve škole

Problematika nálepkování je jev, který se může dotknout každého, bez ohledu na věk, pohlaví, postavení, etnikum a mnohé další. Školní instituce ve většině případů představuje inkubátor pro různý typ nálepek, a to jak ze strany pedagogů, tak i vrstevníků. V rámci školního prostředí lze sledovat různé podoby etiketizačního diskursu ze strany pedagoga. Kromě nálepek vycházející z chyb sociální percepce, čemuž bude věnovaná následující kapitola, může dojít k přidělení nálepky na základě různých oblastí, které jsou k labellingu nepřímo předurčeny. Jedná se převážně o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky s odlišnými zájmy, orientací, etnickým původem či náboženským vyznáním. Velký vliv na nálepkování má i sebe prezentace, kdy někteří z méně konformních žáků mohou být častěji onálepkováni v porovnání s ostatními žáky.

Specifické poruchy učení (SPU) představují heterogenní skupina obtíží, která je zapříčiněna dysfunkcí centrální nervové soustavy, a převážně postihuje oblasti řeči, sluchu, čtení, psaní a počítání (Michalová, 2008). Jedná se o nejčastější projev znevýhodnění určitého jedince ve školním prostředí, který se řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Slowík, 2007).

V současné době se každý setkal s jedincem se specifickou poruchou učení, avšak ne všichni jsou tolerantní k těmto lidem. Řada vrstevníků si tyto žáky vybírá jako střed zájmu a mnohdy se jim nejen vysmívá, dělá naschvály, ale také je kupříkladu vyčleňují z třídního kolektivu. Mezi nejznámější klasifikaci SPU patří diferenciaci na základě deficitu v oblasti školních dovedností. Jedná se například o poruchy jako dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie nebo dysortografie (Slowík, 2007).

Attention Deficit Disorder (ADD) a *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* jsou anglické ekvivalenty pro **syndrom poruchy pozornosti** a **syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou**. Symptomaticky jsou si obě tyto neurovývojové poruchy z velké části podobné. Hlavním projevem odlišnosti mezi nimi je zvýšený projev hyperaktivity pojící se se syndromem ADHD. Jedinci s touto poruchou se často setkávají s nepochopením, vyčleněním z kolektivu a nálepkováním v různých podobách (Train, 1997).

Syndrom poruchy pozornosti (ADD) se často pojí s projevy jako je hypoaktivita, snadná unavitelnost, oslabená pozornost a snížená schopnost reakce. Ve školním prostředí jsou jedinci s poruchou pozornosti neprůbojní, převážně tiší a skromní. Proto bývají velmi často zbytkem kolektivu přehlíženi a ve velkém procentu vystaveni posměškům nebo šikaně (Carter, 2014).

Problémy jako například rasová odlišnost, jazyková bariéra, zdravotní handicap, nízké vzdělání, nezaměstnanost či sociálně patologické prostředí jsou často spojovány se **sociálním a sociokulturním znevýhodněním**. Jedinci patřící do některé z těchto kategorií se poměrně často setkávají s nepochopením, diskriminací a vyčleňováním ze společnosti. Mají tak tendence vytvářet vlastní minoritní skupiny, jež v nich vzbuzují pocity sounáležitosti. Avšak lze si povšimnout i negativního dopadu na členy těchto minorit, a to především ve smyslu prohlubování distance od zbytku společnosti (Slowík, 2007). Kromě cizinců se do skupiny sociokulturně znevýhodněných žáků řadí i žáci romského etnika. Řada romských žáků se od svých vrstevníků často odlišuje jiným způsobem života, kulturními zvyky a tradicemi. Velkou roli také hraje značná jazyková bariéra pojící se i s nízkou znalostí českého jazyka (Němec, Vojtová, 2009). Ekonomický status rodiny je také jedním z ukazatelů možné odlišnosti. Řada vrstevníků své spolužáky hodnotí na základě materiálních věcí, jako je oblečení, elektronika a další doplňky. Výsledkem bývá následná diferenciací do rozličných skupin, kdy může dojít k přidělení určité nálepky (Helus, 2015).

Nadaní a talentovaní jedinci se ve školním prostředí řadí k těm, jež potřebují upravené edukační podmínky tak, aby to co možná nejvíce odpovídalo jejich individuálním potřebám. Při práci s nadanými je zapotřebí i představení a obeznámení pedagogů s touto problematikou a nabídnutí možných metodik pro práci s nadanými jedinci. Pokud dojde

k naplnění těchto podmínek, může dojít ke kompletnímu rozvoji nadaného jedince, a to nejen po stránce inteligenční, ale také sociální (Hříbková, 2009).

Co se týče postoje k nadaným ve školním prostředí, nebývají kolektivem příliš oblíbení, a to z různých důvodů. Kromě výborné schopnosti zvládat školní povinnosti bez větších obtíží, je středem zájmu i jejich samotné vystupování a prezentování sebe sama. Mnoho nadaných a talentovaných žáků bývá spíše introvertních, vyčleněných z vrstevnické skupiny a označovaných za „*podivíny*“. Postojem pedagogů k nadaným a jejich vlastním sebepojetím se ve svých výzkumech zabýval například Gates (Hříbková, 2009).

Lorenzová (2015) uvádí i další diskursivní etiketizační chování, které vychází z **genderové rozličnosti**. S odkazem na Jarkovskou (2006) se zmiňuje o předávání vnímání ženské a mužské role. Ve škole je patrný důraz na roli žen a dívek, jejich reprodukční vlastnosti a zodpovědnost za vlastní zdraví, které se pojí s obavami a strachem. Zatímco mužům a chlapcům je v tomto smyslu věnovaná nulová pozornost.

5 Sociální percepce a nálepkování

Vnímání člověka člověkem zahrnuje způsoby, jak lidé vnímají druhé i sami sebe v různých sociálních situacích a jaké si utvářejí úsudky a dojmy o rysech a charakteristikách druhých lidí. Jak uvádí Mikuláščík (2003), jde o vnímání sociálního dění a zároveň o interpretaci této vnímané zkušenosti. Vnímání sebe sama, ale i vnímání druhých není založeno na logice, ale převážně na emocích. Informace jsou při sociální percepci založeny nejen na tom, co vnímáme, ale také jsou často doplněny vlastními zkušenostmi, očekáváním, představou nebo rámcem, na který jsme zvyklí a vyhovuje nám. Způsob vnímání je tedy do jisté míry naučený a ovlivněná prostředím a kulturou. Jedincům, kteří se nějakým způsobem odchyľují od normy, jsou často přidělovány jisté nálepky, etikety. Jde o chyby při posuzování a hodnocení druhých. Může jít například o stereotypy nebo předsudky vůči žákům, ať už v pozitivním nebo negativním slova smyslu (Mikuláščík, 2003).

Mezi dílčí komponenty sociální percepce můžeme zařadit subjekt vnímání, kdy subjektem vnímání je ten, kdo vnímá. Záleží na jeho psychickém stavu a struktuře, emocích a motivaci při hodnocení. O objektu vnímání mluvíme ve spojitosti s tím, kdo je vnímán subjektem vnímání. Záleží na jeho fyzickém vzhledu, komunikačních vlastnostech, sociálním statusu a jeho chování. Prostředí do jisté míry ovlivňuje hodnocení i prostředí, ve kterém je objekt subjektem pozorován (Mikuláščík, 2003).

5.1 Chyby v sociální percepci

Naše závěry o druhé osobě mohou být často velmi omezené, a ne vždy racionální. Při vnímání se dopouštíme řady chyb a často si to neuvědomujeme. Zdrojem těchto chyb a zkreslení se může stát jak subjekt, tak i objekt vnímání. Každý pozorovatel hodnotí subjektivně na základě vlastní míry přísnosti, tolerance a nadhledu. Právě proto bude hodnotit jinak člověk optimisticky laděný a jinak člověk laděný spíše pesimisticky (Nakonečný, 1999).

Efekt shovívavosti a přísnosti poukazuje na to, že k lidem, ke kterým máme kladný vztah můžeme mít tendenci být shovívaví. Hodnotíme je mírněji a jejich negativní stránky upozadujeme za ty kladné. Naopak osoby, ke kterým máme záporný vztah, hodnotíme při

sně a máme k nim výhrady. Nejedná se ovšem o uvědomělou tendenci (Trpišová, Vacínová 2007).

Chyby centrální tendence se většinou pozorovatel dopouští při hodnocení většího počtu lidí. Při tomto pozorování dokážeme jednoduše odlišovat extrémní hodnoty a hodnocení zbylého středu nám přijde stejné. Ti, kteří se nacházejí uprostřed této stupnice nám splývají, i přestože jsou odlišní (Trpišová, Vacínová 2007).

Subjekt pozorování při **chybě kontrastu** objektu přisuzuje takové vlastnosti, které jsou protikladem vlastností subjektu. Všimá si takových vlastností zejména proto, že jsou v kontrastu s jeho vlastními vlastnostmi. Zde ovšem může docházet i ke zkreslení vlastních vlastností podle toho, zda se subjekt podceňuje nebo přeceňuje. Posuzovat osoby prostorově nebo časově blízké je typické pro **chybu blízkosti**. Stává se to zejména u osob ve stejné skupině nebo věku, kdy celé skupině pozorovatele přiřazuje podobné vlastnosti. Na základě tendence logiky se vytváří **chyba logická**. Při této chybě si pozorovatel uspořádá logicky k sobě vlastnosti, které spolu souvisí. Toto uspořádání je ovšem subjektivně zkreslené a subjekt si toto zkreslení neuvědomuje (Řezáč, 1998).

Efekt prvního dojmu neboli **efekt primarity** je tendence přisuzovat objektu silněji dřívější informace nežli ty později získané. Celkově to ovlivňuje dojem o člověku. Prvních dojmů se vzdáváme velice těžko, a v případě negativních obzvlášť. Naopak tendence připisovat největší váhu informaci, kterou jsme se dozvěděli jako poslední nazýváme **efektem novosti** (Trpišová, Vacínová 2007).

Chyba na straně subjektu se objevuje v situaci, kdy se objekt pozorování snaží zapůsobit na subjekt pozorování a chce udělat co nejlepší dojem. V tu chvíli se snaží skrývat své špatné vlastnosti a poukazuje na ty dobré. Vzhledem k tomu, že tyto vlastnosti jsou ovšem hodnoceny dle subjektivního názoru subjektu, nemusí být považovány za lepší nebo kvalitní, a tím pádem dochází ke zkreslení představy a hodnocení objektu (Trpišová, Vacínová 2007).

Jedním z velmi známých pojmů v oblasti sociální percepce je pojem, který zavedl americký psycholog E. L. Thorndike. Jedná se o tzv. **haló efekt**. Tato chyba v sociální percepci patří k nejčastějším chybám. Dle tohoto fenoménu je celkové hodnocení druhé

osoby založeno na povrchním, výrazném rysu či vlastnosti. Mnohdy se však ale nemusí jednat nutně o podstatný jev, ale i přesto jsou další znaky pozorovaného objektu odsunuty do pozadí. Pokud je celkový dojem o pozorovaném objektu negativní, máme tendenci mu přisuzovat další negativní vlastnosti, povahové rysy, pracovní a životní úspěchy a naopak. Pokud budeme objekt hodnotit celkově kladně, budeme mu přisuzovat další pozitivní vlastnosti a rysy. Výzkum dokonce prokázal vztah mezi atraktivitou a haló efektem, kdy atraktivnější lidé bývají často úspěšnější a spokojenější, jelikož atraktivita vede hodnotitele k tomu, aby objekt hodnocení vnímal pozitivně i v jiných oblastech (Řezáč, 1998).

Stereotypy jsou další častou chybou v sociální percepci. Na základě vzhledu, etnické příslušnosti, pohlaví a dalších faktorů vznikají nejrůznější podoby stereotypů. Jsou založeny na předsudcích a tradičních interpretacích o hodnocených skupinách a objektech. Jedná se v podstatě o jistá schémata a dané kategorie. Během pozorování můžeme dojít k určitému zobecnění na základě zkušenosti, ale už si dále neuvědomujeme, že vlastností, kterou disponuje pozorovaný objekt, nutně nemusí disponovat všichni v dané skupině. Stereotypy tedy vycházejí z našeho přesvědčení a očekávání. Můžeme je rozdělit na **autostereotypy**, které připisujeme vlastní sociální skupině a **heterostereotypu**, které jsou připisovány ostatním skupinám (Nakonečný, 1999).

Pygmalion efekt představuje jev založený na vlastním či cizím pozitivním očekávání, které směřuje ke změně chování a následnému naplnění daného očekávání. V případě vlastního pozitivního očekávání se jedinec začne sám chovat tak, aby dosáhl naplnění své vlastní představy. Naopak v případě cizího pozitivního očekávání na osobu jedince, mění své chování okolí, a to takovým způsobem, aby směřovalo k potvrzení svého očekávání na osobu jedince. Opakem tohoto jevu je **Golem efekt**. Tento jev je založený na negativním očekávání buď vlastním nebo cizím. I toto negativní očekávání zapříčiní změnu chování a potvrzení daného negativního očekávání (Rosenthal, Jacobson, 1968).

6 Kurikulum a jeho skrytá tvář

Kurikulum neodmyslitelně patří ke každé výchovně-vzdělávací instituci. Jedním z jeho typů je i skryté kurikulum které je s problematikou nálepkování spjato. Původ slova kurikulum, jehož užívání je známé od osmnáctého století, vychází z latinských slov „*curro, -ere = běžet; curriculum = běh, závodní dráha, vůz; cursus = běh, průběh; curriculum vitae = běh života*) (Průcha et al., 2009, s. 117). Ve svých počátcích sloužilo kurikulum převážně k označování a vymezení časové dotace, samotného průběhu a témat k osvojení si. Avšak postupem času došlo k nahrazení tohoto pojetí a začal se hojně využívat termín *učební plán* (Maňák et al., 2008, s. 4).

Samotné definování významu slova kurikulum je poměrně složité, jelikož existuje řada rozličných koncepcí, přístupů a vymezení. Dle Průchy a kolegů lze poukázat na tři hlavní významy: „*1 Vzdělávací program, projekt, plán. 2 Průběh studia a jeho obsah. 3 Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“ (Průcha et al., 2013, s. 137). Nejvíce se Průcha opírá o třetí definici, a i přes podstatnou obsáhlost daného pojmu považuje za jeho spojující aspekt: „*vzdělávací cíl, jehož žák v procesu vzdělávání dosahuje a který z obecného hlediska určuje vzdělávací obsah*“ (Průcha et al., 2009, s. 117). Walterová se ve své definici zaměřuje více na obsahové jádro a vymezuje kurikulum otázkami proč, koho, jak, kdy, v čem, za jakých podmínek, s jakými efekty (Walterová, 1994, s. 9). „*Kurikulum, tj. souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života.*“ představuje další z možných definic kurikula (Maňák et al., 2008, s. 4).

V obecné rovině lze vymezení pojmu kurikulum chápat jako neustále se rozvíjející konstrukt, který v širším pojetí definuje vzdělávání nejen po stránce obsahu, ale také v sobě skrývá veškeré poznání, zkušenost a rozvoj sebe sama.

6.1 Obsah kurikula

Jedná se o hlavní části kurikula, dimenze, které dokáží pojmut složitou strukturu daného pojmu. Jde o čtyři základní dimenze – obsahovou, ideovou, metodickou a organizační. Dimenze obsahová se vztahuje ke konkrétnímu obsahu učiva. Ideová dimenze v sobě ukrývá vize, plány a konkrétní cíle. Vyučovací styl, didaktické materiály a další prostředky k předávání určitého obsahu představuje dimenze metodická. Poslední,

organizační dimenze, řeší otázku vzdělávacích osnov a podmínek vzdělávání (Průcha et al., 2009, s. 117).

6.2 *Formy kurikula*

I co se týče forem kurikula, dochází k jejich neustálému rozšiřování a vyvíjení se. Avšak tři základní roviny, jako plánování, realizování a vlastní osvojení se promítají do všech dalších forem. Dle řady autorů, jako Glatthorn (1987), Goodlad (1984) či Walker (1990), se kurikulum dá rozdělit do šesti podob. Jedná se o kurikulum doporučené (představuje základní pojetí kurikula), předepsané (závazný a oficiálně platný dokument), realizované (skutečnost vycházející z učitele při vyučování), podpůrné (veškeré materiální, personální a časové potřeby), hodnotící (soubor měřící a hodnotící nástrojů a testů) a osvojené (skutečnost, kterou si žák během procesu učení opravdu osvojil) (Walterová, 1994, s. 16 – 17).

Další možné terminologické členěním kurikula je „*podle míry oficiálnosti a dostupnosti hodnocení: kurikulum formální (oficiální), kurikulum neformální a kurikulum skryté*“ (Mareš, 2003, s. 100 – 101). Dokument, jež je oficiálně publikovaný a obsahuje všechny dimenze a roviny kurikula, se označuje jako kurikulum formální. Taktéž se užívá ekvivalent oficiální či zjevné. Toto kurikulum, kterému v minulých letech byla věnovaná poměrně velká část pozornosti, dle Průchy a kolegů představuje: „*Komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání, jeho realizace ve vzdělávacím procesu a předepsané způsoby kontroly a hodnocení výsledků*“ (Průcha et al., 2013, s. 79). V posledních letech dochází ke zvýšenému zájmu o kurikulární problematiku, a to nejen z řad odborníků, ale také pedagogů. Vliv na to má neustále se vyvíjející společnost, která s sebou přináší řadu nových teorií, poznatků a výzkumů. Podoba psaného kurikula je tedy přímo úměrná požadavkům a potřebám dané společnosti (Maňák et al., 2008). Hlavní kurikulární dokument v České republice představují *Rámcové vzdělávací programy*, ze kterých si následně každá předškolní a školní instituce vytváří své *Školní vzdělávací programy*. Dále se mezi české kurikulární dokumenty řadí *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001) a *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* (2015).

Řada aktivit se odehrává i mimo školní prostředí, a přitom se vzděláváním nebo samotnou školní institucí souvisí. Jedná se nejen o různé formy školních poznávacích

zájezdů, exkurzí, projekcí a besed, ale také se do neformálního kurikula zahrnuje samotná příprava žáků v domácím nebo jakémkoliv jiném prostředí, mimo to školní (Walterová, 1994). Poslední, a pro tuto práci podstatná kurikulární forma, je skryté kurikulum.

6.2.1 Skryté kurikulum

Vedle formálního a neformálního kurikula existuje ještě na každé škole specifická forma, a to kurikulum skryté. Dle Mareše a Rybářové (2003) bývá také často označováno anglickým ekvivalentem *hidden curriculum*. Jedna z prvních zmínek o skrytém kurikulu má souvislost s výzkumem vzdělávání ve škole, které provedl Philip W. Jackson (1968). Ve svém díle *Life In Classrooms* (1968) poukazoval na to, že vzdělání je potřeba chápat také jako socializační proces, kdy si žáci základní školy mají osvojit i určitá pravidla nejen chování, sebekontroly a seberegulace, ale také určitou rutinu a běžné postupy a zvyklosti. V návaznosti na to vydal v roce 1970 Benson Snyder knihu s názvem *The Hidden Curriculum*. V této publikaci se více zabýval otázkou odporu a odvracení se studentů ze všech sociálních vrstev ke vzdělávání. Poukazuje na fakt, že řada konfliktních situací a nezdravé klima celé instituce pramení z velké části množstvím učebních, státních a sociálních norem zabraňujících žákům a studentům samostatně a kreativně myslet a rozvíjet se (Mareš, Rybářová, 2003).

Samotné vymezení pojmu skrytého kurikula má řadu výkladů. Může být chápáno jako neutrální pojem sloužící k prozkoumání toho, co se v běžném fungování školy děje i mimo formální a zjevné programy a plány. Druhý pohled chápe skryté kurikulum jako něco negativního, co je potřeba skrývat. Také se v tomto pojetí na něj nahlíží jako na nástroj k manipulaci s lidmi (Mareš, Rybářová, 2003, s. 102). Avšak řada dalších definic vymezuje skryté kurikulum jako vše neplánované a neobsažené v oficiálním kurikulu. „Škola má mimo svého oficiálního, předepsaného chodu také stránky neoficiální. Probíhají v ní takové situace, které nejsou v učebních osnovách“ (Gavora, 2005, s. 27). Dle Průchy „sem patří např. třídní a školní klima, převládající styl školní práce, rozvrh hodin či interakce mezi učiteli a žáky“ (Průcha et al., 2009, s. 119). Mimo jiné odkazuje i na samotné okolní prostředí školy či vzhled a vybavení samotné instituce. Pod skryté kurikulum lze zařadit i pohlaví vyučujícího, jeho charakterové a povahové rysy, módní cítění či zvolený způsob komunikace.

Zkoumání skrytého kurikula je možné na základě různých přístupů, z nichž každý má své silné i slabé stránky. Mezi základní a hlavní přístupy se dle Mareše a Rybářové (2003)

řadí přístup systémový (sociálně – politický), profesionalizační (sociologicko-psychologický), procesuálně-produktivní (pedagogický), sociálně-kulturní (pedagogicko-antropologický) a sociálně-klimatový (sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický) (Mareš, Rybářová, 2003, s. 104 – 105).

Jedná se o kurikulární formu, která je nejméně sledovaná, i přes fakt, že může mít jak kladný, tak i negativní vliv na jednotlivce, skupiny nebo celé instituce. V kombinaci s oficiálním kurikulem může například skryté kurikulum představovat možnost reflexe, působit jako její dodatek nebo v opačném případě i jako protiklad. Skryté kurikulum je přítomno v jakékoliv sociální situaci, avšak často je obtížné jej rozeznat, reflektovat a definovat. Lze na něj pohlížet, jako na „*jakousi metaforu, snažící se vystihnout stínovou, obtížně uchopitelnou, amorfni podstatu sociálně-psychologických a pedagogicko-psychologických jevů ve škole; podstatu, která není výslovně dána, ale postupně proniká do zkušenosti lidí*“ (Mareš, Rybářová, 2003, s. 104). Tento fenomén je rovněž nepřímo provázaný s teorií labellingu.

7 Sociální klima školy a školní třídy

Pedagogický diskurs se uskutečňuje v rámci školní instituce a školních tříd jako specifických sociálních skupin. Součástí každé skupiny je také cosi nehmatatelného, co ovšem jedinec silně pociťuje. Lze tento fenomén označit jako náladu, atmosféru či klima. V odborné literatuře o vlivu na výuku je možné najít více pojmů, kterými toto prostředí lze nazývat. Je velmi důležité rozlišovat pojmy, jako je prostředí, atmosféra a klima. Tato kapitola bude výhradně zacílená na problematiku samotného klimatu (Průcha, 1997).

Jak již bylo zmíněno, je v první řadě důležité zorientovat se v základních pojmech pojících se s tímto fenoménem. Jedná se o pojmy prostředí, atmosféra, klima.

Prostředí představuje nejobecnější pojem, který v sobě dle Mareše a Ježka (2012, s. 7) zahrnuje několik aspektů. Jedná se o aspekty:

- *architektonické* – vybavení učebny, rozmístění nábytku nebo prostorové řešení místnosti,
- *hygienické* – kvalita osvětlení, vytápění či větrání prostoru,
- *ergonomické* – sklon a uspořádání pracovního místa, rozmístění ovládacích prvků, vhodnost školního nábytku,
- *akustické* – odraz zvuku, dozvuku, úroveň hluku a šumu,
- *estetické* – barevnost stěn, sytost stěn nebo výzdoba učebny.

Atmosféra je krátkodobé proměnlivé sociální a emoční ladění, které je podmíněné různými situacemi. Může se měnit během dne na základě sdělení ohledně vyučování či zkoušení a podobně. **Klima** je na rozdíl od atmosféry jevem dlouhodobým, který může trvat několik měsíců až let (Mareš, Ježek, 2012).

7.1 Psychosociální klima školy

Školní klima je dle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 400) označováno jako „sociálně-psychologická proměnná“, která ukazuje míru kvality mezilidských vztahů a nejrozličnějších sociálních procesů ve škole. Důraz je samotnými aktéry kladen na vnímání tohoto klimatu. Lze proto konstatovat, že klima školy působí na všechny účastníky edukačního procesu a na vztahy i interakce mezi nimi. Je tedy zřejmé, že do jisté míry může ovlivňovat klima jednotlivých tříd. Sociální klima závisí především na vzájemné

úctě, důvěře, pocitu bezpečí, radosti být součástí školního života, na morálce, příležitosti a osobním rozvoji učitelů a žáků. Zahrnuje dlouhodobé jevy, které jsou typické pro konkrétní třídu a pedagogy po několik let (Čáp, 1997).

Dle Andersonové (1982) je možno klima rozdělit do čtyř dimenzí, mezi něž lze zařadit proměnné dle určitých indikátorů. Jedná se o dimenze ekologie, zázemí, sociálního systému a kultury.

- **Ekologie školy** je ovlivněna jak charakteristikou školní budovy, jejím stářím, udržováním, architektonickým řešením a její výzdobou, tak také její velikostí, na níž závisí počet žáků dané školy.
- **Zázemí školy** je ovlivněno formálními charakteristikami učitelů a jejich morálními kvalitami, stejně tak jako formálními charakteristikami a morálními kvalitami žáků. Může být tedy ovlivněno nejen vysokoškolským vzděláním pedagogů, ale i morálními hodnotami, délkou působení na dané škole či jejich postoji k samotné práci učitele. Vliv na to také má etnický původ žáků, postavení jejich rodičů a samotné žakovo školní sebepojetí.
- **Sociální systém školy** je ovlivněn mnoha proměnnými mezi než je možné zařadit:
 - *výchovně-vzdělávací program*, jimž se škola řídí – zda se například jedná o program, který umožňuje rozvoj žáků, kolik času je skutečně věnováno výukovým aktivitám, jak moc je škola otevřena změnám apod.,
 - *diferenciace žáků* – záleží na tom, jak jsou vytvářeny skupiny žáků, zda jsou rozděleny dle věku, schopností či výkonosti,
 - *vztah mezi vedením školy a učiteli* – rozdíly mohou vznikat na základě toho, jaký má ředitel školy učitelský přístup, zda je učitelský sbor izolován od vedení školy apod.,
 - *podíl učitelů na rozhodování o chodu školy* – zda se jedná o rozhodování jednotlivců nebo celé skupiny,
 - *dobrá vzájemná komunikace* – pokud je dobrý vztah například mezi žáky a učiteli, může docházet ke zpětné vazbě od žáků,
 - *vztahy mezi učiteli a žáky* – je tvořen i na základě mimoškolních aktivit nebo na tom, zda učitel žáky zapojuje do rozhodování,

- *příležitost pro zapojování žáků* – učitel a škola vede žáky k přijetí odpovědnosti za své rozhodnutí, otvírá jim prostor pro zapojení do různých aktivit v rámci školy,
 - *vztah mezi učiteli navzájem* – záleží na tom, zda spolu učitelé komunikují a spolupracují,
 - *vztah mezi školou a komunitou, v níž škola působí* – na klima školy může mít vliv i spolupráce rodičů s učiteli a vedením školy nebo také vztahy vedení školy s místní samosprávou,
 - *zapojení dalších osob do výuky* – do výuky mohou být zapojeni i rodiče v rámci výuky některých témat, stejně jako se do vyučovací povinnosti může zapojit samotný ředitel školy.
- **Kultura školy** je fenomén charakterizující soubor hodnot, představ a přístupů dané školy, a to jak z hlediska krátkodobého, tak i dlouhodobého. Lze pod tento pojem zařadit:
 - *zaangažovanost učitelů na rozvoji žáků* – záleží na učitelově postoji a jeho ochotě či neochotě pomáhat žákům,
 - *normy vyznávané žáky* – velký vliv má také žákův postoj k vyhledávání pomoci a samotná pomoc spolužákům v nouzi,
 - *důraz na spolupráci* – škola může být založena na principu soutěživosti mezi žáky nebo naopak na jejich skupinové a týmové práci,
 - *očekávání* – záleží na očekávání vedení školy od učitelů, i na očekávání učitelů od žáků,
 - *důraz na školní záležitosti* – tlak na učení se, školní úspěšnost nebo kázeň při výuce,
 - *pochvaly a odměny* – rozdíl je, zda je důraz kladen na dobré známky, odměnu za dobré chování či za veřejné pochvaly,
 - *pravidla chování* – každá škola má jasná pravidla a školní řád, na jejichž tvorbě se ale mohou účastnit i žáci sami,
 - *konsensus* – souhlas vedení školy a učitelského sboru ohledně výchovně vzdělávacího procesu, inovací a hodnot preferovaných školou,
 - *jasné cíle* – zda má škola jasně definované a kontrolované cíle nejen pro vedení a učitele, ale také pro samotné žáky.

Z výše zmíněných indikátorů je patrné, že některé z nich jsou závislé na osobním mínění a názoru. Proto je možné je rozdělit na subjektivní a objektivní. Většina metod diagnostikujících klima školy se ovšem opírá o subjektivní indikátor klimatu, jelikož klima školy a třídy bývá subjektivně posuzováno na základě zkušenosti a pocitu jednotlivých aktérů školy a školní třídy (Andersonová, 1982).

7.2 Klima třídy

Většina vzdělávacích aktivit v rámci školy se odehrává ve třídě, kde učitel pracuje jak s jednotlivci, tak i desítkami žáků. V průběhu času vzniká mezi žáky a učitelem jisté pouto, které může ovlivňovat jejich spolupráci. Pokud je vztah žáka a učitele dobrý, může napomáhat rozvoji žáka a naopak. Každý vyučující je jiný a žáci na něj tudíž reagují jinak. Mezi žáky a učitelem dochází k neviditelnému jevu, jež můžeme nazývat klima. Pokud se mezi učitelem a žákem vytvoří negativní klima, může to ovlivňovat chod celé třídy. Školní třídu tedy lze definovat jako malou sociální skupinu, jejíž klima je ovlivněno dlouhodobým emocionálním naladěním ve třídě. Jedná se o ustálený způsob vnímání, hodnocení a reakce aktérů třídy na to, co se v ní stalo, děje anebo co se očekává, že se bude nadále odehrávat. Není důležité, jaké klima skutečně je, ale to, jak ho jeho aktéři vnímají (Mareš, Ježek, 2012).

Klima je dle Mareše a Ježka (2012) skupinovým jevem, nikoli individuálním. Je vytvářené sociálně, tj. vzniká na základě osobní zkušenosti jedince, ale také na diskusi mezi žáky, učiteli a rodiči navzájem. Je ovlivněno klimatem na dané škole, sídlem nebo oblastí. Dle Průchy (1997) se klima vytváří zejména na základě komunikačních a vyučovacích postupů využívaných učitelem, na počtu žáků ve třídě a způsobu jejich zapojení do výuky, na očekáváních učitele a na školním klimatu, jejíž je třída součástí. Klima je tvořeno nejen během vyučování, ale také během přestávek či školních výletů a akcí. Jedná se o dlouhodobý jev, který se vytváří postupně a je všudypřítomný.

Z výše uvedeného je tedy možné říci, že na tvorbě klimatu se ale podílejí převážně žáci sami. Záleží na jejich celkovém počtu, na struktuře třídy dle pohlaví, na jejich věku, na osobnosti žáků ve třídě i na jejich ochotě se učit novým věcem. Do jisté míry má velký vliv na klima třídy pedagog. Učitel třídy by měl být sebejistý, autoritativní ale zároveň

přátelský a vřelý. Měl by navazovat oční kontakt s žáky a poskytovat jim nové podněty. Měl by se stát pomocníkem, který své žáky usměrňuje.

7.2.1 Typy klimatu

Existuje několik členění sociálního klimatu třídy. Jedno z nich se zabývá například členěním na základě moci ve třídě nebo atmosféry mezi pedagogem a žáky.

Členění dle pocíťované atmosféry mezi učitelem a žáky lze ještě rozdělit na:

- *klima vřelé, příznivé* – žáci pocíťují příznivé naklonění učitele, který se jim věnuje v případě potřeby i ve volném čase,
- *klima studené, chladné* – žáci jsou pro učitele pouze prostředkem nutným při výuce a učitel se koncentruje pouze na procesy výuky.

Členění dle moci ve třídě se dá dále rozdělit na klima:

- *autoritativní* – důležitá rozhodnutí jsou přijímána učitelem,
- *demokratické* – důležitá rozhodnutí jsou přijímána celým kolektivem (Prokop, 1996).

Typy klimatu dále Prokop (1996) rozděluje na níže uvedené druhy:

- **Klima neosobní profesionality** je tvořeno učitelem přesvědčeným o standardech výchovy a na základě tohoto přesvědčení požaduje od žáků odříkání a snahu. Klade na žáky takové požadavky, které by si sami nekladli a vystupuje jako reprezentant hodnot. Podstatou jeho práce je sblížit svá stanoviska se stanovisky žáků bez ohledu na překážky.
- **Klima interpersonální shody** je založeno spíše na doporučení učitele žákům, nikoli na požadavcích. Dále záleží na vyvolané diskusi místo toho, aby strukturoval nějaké aktivity. Učitel se cítí být odpovědný za svědomí a sebedůvěru svých žáků a jeho hlavním cílem je spořádaný život ve skupině a příjemné prostředí.
- **Klima institucionálního pořádku** je založeno nikoli na žácích, ale na instituci. Vše má dle školního pořádku své místo a roli v rámci školy. Vyučuje se to, co je dáno ve směrnících, jsou používány předepsané a ověřené metody. Učitel se nemusí příliš angažovat a na žácích není vyžadováno porozumění, ale pouze schopnost odpovědět na otázky k danému tématu. Žáci a učitelé se nemusejí mít rádi, stačí, když spolu budou vycházet a budou přítomni během

vyučování. Jakékoliv provinění proti zavedenému pořádku je chápáno jako útok na instituci.

7.2.2 Zkoumání klimatu

Při zjišťování klimatu školní třídy je možné využívat přímých i nepřímých diagnostických metod. Mezi nejčastější metody patří pozorování, rozhovor, monitoring, dotazníky či posuzovací škály. Klima jednotlivých tříd se mohou od sebe navzájem lišit. Špatné klima může vést ke ztrátě motivace a špatným výsledkům nebo dokonce zdravotním komplikacím. Učitelé by měli klima analyzovat, diagnostikovat a ovlivňovat ho. Díky zkoumání klimatu je možné kontrolovat akceptování žáků z různých etnických skupin, odhalit sociální strukturu ve třídě, vyhodnocovat vztahy mezi jednotlivými žáky a poukázat na případné problémy související s nálepkováním (Mareš, Ježek, 2012).

8 Role pedagoga jako nositele diskursu

Role pedagoga se nejčastěji spojuje se sociální pozicí, chováním či očekáváním. Vztah mezi žákem a pedagogem je založen na interakci sociálních rolí, které lze definovat jako očekávaný způsob chování jedince v určitém sociálním postavení. Všechny role jsou výsledkem socializace a mají definované očekávané způsoby chování a jednání. Každý jedinec do interakce vstupuje s určitým očekáváním a vnímáním protějšku, což přímo ovlivňuje nejen představu druhých o jedinci, ale také způsob jeho jednání. Totéž lze pozorovat i v interakci pedagoga s žákem (Gavora, 2005).

Během své profesní dráhy se pedagog setká s řadou žáků. Každý z nich je specifickou a jedinečnou bytostí a na každého z nich může mít rozdílný vliv, dokonce jej může přímo či nepřímo ovlivnit. Každý z pedagogů při sociálním kontaktu s žáky uplatňuje dominantní a charakteristické stránky své osobnosti. Tento aspekt ovlivňuje nejen chování pedagoga směrem k žákům, ale i opačně (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Pedagog, jakožto hlavní nositel pedagogického diskursu, by neměl být jen odborníkem na učivo, ale také poradcem, pomocníkem, výzkumníkem, autoritou a vzorem, který by se měl vyvarovat jakémukoliv deviantnímu chování, včetně nálepkování.

8.1 Typologie učitelovy osobnosti

Z výzkumů, jež byly zaměřeny na zkoumání osobnosti pedagogů, vychází tzv. typologie. Obsahem těchto typologií jsou kromě různých aspektů osobnosti také vnější diference, které pojímají kromě učitelovi aprobační například také stupeň a druh školy, ve které pedagog působí. Celkově typologie učitelů pomáhá lépe poznat jejich osobnost a napomáhá predikci jejich možného budoucího chování. Má význam i pro samotné pedagogy, kteří na jejím základě mohou lépe budovat vztahy se svými kolegy a také se o ní opírat v rámci sebereflexe (Kohoutek, Ourada, 2000).

Typologií vznikla celá řada, a každá z nich si zakládá na něčem jiném, ať už na stylu práce, přístupu k žákům nebo upřednostňovaných postupů. Například jedna z mnoha výrazných typologií, vychází z pedagogovi aprobační, a dělí je na tzv. *univerzalisty* a *specialisty*. Rozdíl mezi těmito dvěma skupinami je ten, že do skupiny univerzalistů se řadí primárně učitelé z prvního stupně, kteří svojí aprobační zabezpečují z větší míry všechny předměty. A naopak mezi specialisty se řadí ti pedagogové, kteří se již specializují na určité předměty a oblasti. Do této skupiny spadají především pedagogové na druhém stupni, středních a vysokých školách (Průcha, 2002).

Mezi nejznámější patří typologie zakládající si na vztahu pedagoga k žákům. Zmíněná typologie se opírá o práci psychologa Kurta Lewina, a dělí učitele do třech typů (Čáp, 2001):

- *demokratický typ učitele* – též označovaný jako sociálně integrační nebo sociálně integrativní způsob, kdy pedagog má pochopení pro jedinečnost každého, je otevřený komunikaci, spíše žáky provází a navádí k vlastní iniciativě, a i přesto si dokáže ve třídě udržet určitou kázeň,
- *autokratický typ učitele* – označovaný synonymy dominantní či autoritativní, je typ pedagoga málo respektující potřeby a přání žáků, ve značné míře využívá tresty, rozkazy a hrozby. Žáky v minimální míře vede k samostatnosti, spíše zakládá na vlastním rozhodnutí a vlastní zkušenosti,
- *liberální typ učitele* – takový typ pedagoga, který je u žáků ve značné míře oblíbený, jelikož klade minimální požadavky, jejichž splnění nekontroluje, nechává jim poměrně velký prostor. V hodinách takového pedagoga panuje často chaos a nízká efektivita výuky.

Další ze známých typologií, je například Döringova typologie, která vychází z obecné typologie osobnosti Eduarda Sprangera, a zakládá si na upřednostňovaných životních hodnotách. Kromě smíšeného typu stanovila dalších šest základních typů učitelů: náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský typ pedagoga (Kohoutek, Ouroda, 2000).

Vašutová s Prokopem dělí pedagogy do třech typů na základě jejich vztahu ke školské reformě. Jedná se o pedagogy ve skupinách (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- *tradicionalisti* – lpí na tradičním pojetí výuky a k reformě mají negativní postoje,
- *chameleoni* – jejich ambivalentní vztah k reformě se vyznačuje jejím formálním přijetím, avšak niternou nedůvěrou,
- *entuziasti* – reformu vnímá pozitivně jen v okamžiku, kde koreluje s pedagogovými vlastními představami.

8.2 Požadavky na práci učitele

Oblasti pedagogické profese, mezi které se řadí sebevzdělávání, edukace a příprava na ni, jsou považovány za tři základní zákonem stanovené pilíře. Je však zapotřebí pohlížet na

profesi pedagoga i v jiné rovině. Kromě právních předpisů je totiž potřeba brát i v potaz, že ve skutečnosti pedagogové při své profesi vykonávají i jiné funkce, než výchovnou a vzdělávací. Řada učitelů kromě zmíněných dvou funkcí, vykonává ještě administrativní práci různého charakteru, komunikuje a spolupracuje s rodiči a dalšími kolegy nebo odborníky, podílí se na organizaci školních akcí a volnočasových zájmových aktivit a mnoho dalšího. Z výše uvedeného je tedy patrné, že pedagog se své práci věnuje často i mimo svoji oficiální pracovní dobu, tedy po vyučování, a často si ji bere i domů mimo školu (Průcha, 2002).

Nároky na obsah vzdělávání, jeho kvalitu i samotného pedagoga se neustále mění a vyvíjí v závislosti na politické, kulturní i společenské situaci. Avšak stále přetrvávajícím a platným názorem zůstává ten, že pedagog by kromě vzdělávání, měl na své žáky působit také výchovně, tedy pedagogickým působením a prezentací sebe sama formovat jejich charakter. Pedagog by tedy měl být odborníkem nejen ve svém oboru, ale také v pedagogice a psychologii, což mu umožní lépe se orientovat v psychice žáků a jejich individuálních odlišnostech a zvlátnostech. Učitel by se kromě vzdělávání ve svém oboru, měl také vzdělávat v oborech dalších, v oblasti didaktiky a kurikulárních dokumentech. Neustále by měl také sledovat nové poznatky a trendy a všechny tyto nabyté vědomosti následně poutavou formou předávat žákům. Cíl každého pedagoga by se jen z fokusu na vědomostní a dovednostní výkony měl rozšířit na směřování ke komplexně rozvinuté osobnosti, samostatně uvažující a tvořící bytosti, která dokáže získané poznatky a dovednosti aplikovat do běžného života (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Zdeněk Kalhous a František Horák (1996, s. 252) na základě provedeného výzkumu v roce 1996 stanovili žebříček deseti nejvíce ceněných pedagogických vědomostí a dovedností, mezi něž se řadí:

- „1. Umět komunikovat se žáky.*
- 2. Umět adekvátně hodnotit učební výkon.*
- 3. Umět správně provádět individuální ústní zkoušení.*
- 4. Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě.*
- 5. Umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích.*
- 6. Znat a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků.*
- 7. Znat základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody.*
- 8. Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání.*
- 9. Znat nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině.*

10. Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách, umět tuto spolupráci realizovat. “

Na profesi učitele lze nahlížet z pohledu teoretiků a odborníků, jež stanovili soubor pedagogických dovedností a dispozic tzv. profesních kompetencí, nebo z pohledu veřejnosti a jejich požadavků na pedagogickou profesi.

8.2.1 Profesní standardy a kompetence pedagoga

V každé době si společnost vytváří představy a charakteristiky o práci pedagoga, které bývají následně převedeny do požadovaných vlastností pedagogů. *V současné době se tyto požadavky formulují jako tzv. profesní standardy, ke kterým by měla směřovat příprava učitelů na vysokých školách“* (Průcha, 2002, s. 60). Profesní standard normativně stanovuje kvalifikační požadavky pro výkon profese. Nejčastěji se prezentuje v podobě kompetencí a považuje se za základní rámec s prostorem pro další rozvoj (Vašutová, 2007).

Problematika kompetencí pedagoga je hojně diskutovaným tématem v řadě odborných publikací. Švec (1999, s. 34 – 36, in Vašutová, 2007, s. 30) na základě dovedností klasifikuje kompetence na psychopedagogické, komunikativní, diagnostické, osobnostní a rozvíjející. Vašutová (2001, 2004, in Vašutová, 2007, s. 34) stanovila sedm oblastí kompetencí pedagoga, a to:

- kompetence předmětová,
- kompetence didaktická/psychodidaktická,
- kompetence pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

8.3 Interakční styl pedagoga

Po celou dobu vyučovacího procesu, v tzv. interakčních epizodách, dochází k vzájemné interakci mezi pedagogem a žákem. Nemusí se nutně jednat jen o interakci verbální, jelikož své zastoupení zde má i rovina nonverbální, a to například

prostřednictvím gestikulace či mimiky. Během vyučování vzniká celá řada různě dlouhých a intenzivních interakčních epizod (Gavora, 2005).

Každý pedagog je sám o sobě specifický a na základě toho je i jeho způsob interakce se žáky odlišný v porovnání s jeho kolegy. Tato rozmanitost je ovlivněna řadou vnějších činitelů, jako je například věk žáků nebo typ vyučovacího předmětu, a také vnitřních činitelů, například osobnostní charakteristikou pedagoga či subjektivním postojem k vyučování a k žákům (Dytrtová, Krhutová, 2009). I přes tuto odlišnost, se během vyučování objevují prvky, které se opakují nebo vyskytují častěji oproti jiným. Tento jev se následně označuje jako interakční styl učitele. Jedná se o poměrně trvalou charakteristiku pedagoga, která učitele nejen dobře představuje, ale také napomáhá žákům předvídat možné učitelovo chování (Gavora, 2005). Většina interakčních stylů byla definována do podoby dvou protikladných charakteristik, jako například styl demokratický versus styl autoritativní. Avšak v roce 1987 na holandské univerzitě vytvořili tři autoři, Wubbels, Créton a Hoomayers, model skládající se z osmi charakteristik, tzv. dimenzí, interakce učitele. Interakční styl pedagoga je kombinací všech osmi dimenzí, avšak jedna z nich je oproti dalším výrazně dominantnější. Jedná se o tyto dimenze (Gavora, 2005):

- *dimenze organizátor vyučování* – jeho výklad je jasný, obsažný a poutavý, má přehled o dění ve třídě,
- *dimenze pomáhá žákům* – je nápomocný, přátelský, vzbuzuje důvěru,
- *dimenze chápaní* – trpělivý a tolerantní, se schopností chápat nedostatky jednotlivých žáků,
- *dimenze vede žáky k zodpovědnosti* – zapojuje žáky do rozhodování o třídních záležitostech,
- *dimenze nejistý* – je plachý, zmatený, často váhá a snadno se nechá rozhodit,
- *dimenze nespokojený* – žáci jej nikdy nedokáží uspokojit, v jeho očích jsou nedostateční a nevěří jim,
- *dimenze kárající* – je nadřazený, vznětlivý a má nevhodné až urážlivé poznámky ve vztahu k žákům,
- *dimenze přísný* – velmi náročný a přísný, klade důraz na soustředění a pozornost.

Z pohledu strukturalistického (Bernstein, Foucault) je pedagog nositelem moci diskursu. Může na základě své sociální pozice označovat žáky ve vztahu k pedagogickým

cílům a umisťovat je na pozice, kterých vůči těmto cílům dosahují. Způsob, jakým tak činí, se odvíjí od jeho pedagogického naturelu, osobnostních charakteristik a interakčních preferencí.

9 Charakteristika střední pedagogické školy jako vzdělávací instituce

Vzhledem k tématu práce podává tato kapitola informace o střední pedagogické škole v kontextu středního vzdělávání. Středoškolské vzdělání, které bývá označováno také jako sekundární, vychází ze *zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů*. Střední vzdělávání je možné zahájit po ukončení povinné školní docházky, jelikož navazuje na rozvoj získaných hodnot, jako jsou vědomosti, dovednosti či postoje. Obecně střední školy poskytují vyšší sekundární vzdělání všeobecného či odborného zaměření, typicky pro jedince mezi 15 – 18 rokem života. Absolvent tohoto proudu vzdělávání se kromě přípravy na možné navazující vzdělávání, také připravuje na občanský pracovní a osobní život. Sekundární vzdělání lze zakončit buď formou středního vzdělání s výučním listem, kdy délka denního vzdělávacího programu trvá 2 nebo 3 roky, či maturitní zkouškou. U maturitní zkoušky se délka vzdělávání liší na základě vzdělávacího programu, a to na čtyři, šest nebo osm let denního vzdělávání, nebo dvouleté denní nástavbové studium. Sekundární vzdělávání zajišťují vzdělávací instituce, jako jsou gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště či konzervatoře. V návaznosti na téma této práce je potřeba blíže představit typ střední odborné školy s bližším zaměřením na střední pedagogickou školu (Eurydice, 2019).

9.1 Obecné informace o střední odborné škole

Jedná se o typ sekundárního vzdělávání, který poskytuje vzdělávání ukončené maturitní zkouškou. Obvyklá délka vzdělávání jsou čtyři roky. Možné je absolvovat střední odbornou školu i po úspěšném absolvování tříletého studia zakončeného výučním listem, a to formou dvouletého nástavbového studia, které je taktéž uzavřeno maturitní zkouškou. Cílem odborných škol je nejen rozvoj všeobecných poznatků, ale také větší zaměření se na profesně orientované znalosti, dovednosti a postoje. Jedinec po absolvování střední školy by měl být připraven pro terciální formu vzdělávání a vést smysluplný osobní i pracovní život. Po absolvování tohoto typu škol je absolvent připraven i pro nástup do povolání v daném oboru. Zřizovatele středních škol lze rozdělit na veřejné zřizovatele (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; kraje; obce či svazky obcí), nebo neveřejné zřizovatele (církve, právnické a fyzické osoby) (Eurydice, 2019).

9.2 Obecné informace o střední pedagogické škole

Jedním z možných typů středních odborných škol je střední škola pedagogická. Jedná se o typ odborné školy, která nabízí vzdělání v oblasti výchovy a vzdělávání, převážně v oborech jako Pedagogické lyceum (78-42-M/03), Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01) či Sociální činnost (75-41-M/01). Všechny obory jsou zakončeny maturitní zkouškou, kdy její součástí je i praktická zkouška ze zvolené výchovy.

Pedagogické lyceum (78-42-M/03) je obor, který studentům poskytuje teoreticko-praktické seznámení s prací učitelů i dalších pedagogických pracovníků. V rámci oboru je možné získat znalosti o výchovně-vzdělávacím procesu či psychických a sociálních potřebách každého jedince. Student je seznámen se základními filosofickými poznatky z pedagogiky a psychologie, přístupy různých teoretiků a jejich směry v daných oborech. Všechny tyto poznatky se naučí skrze souvislou či průběžnou praxi aplikovat do běžného života. Kromě odborných poznatků je v rámci tohoto oboru prohlubovaná dále znalost v českém a cizím jazyce, matematice a dalších přírodo-vědních a humanitních předmětech. Více je student orientován i na výchovy, jako je výchova výtvarná, hudební, tělesná či dramatická. Pedagogické lyceum je obor, u kterého se předpokládá následná návaznost terciálním stupněm vzdělávání (RVP pro obor vzdělávání Pedagogické lyceum, 2010).

Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01) je obor vedoucí jeho studenty k výchovně-vzdělávací práci a k volnočasovým aktivitám s dětmi a mládeží. Během studia má student možnost osvojit si obsáhlé poznatky z pedagogiky, psychologie či zdravého životního stylu. Naučí se také připravovat vzdělávací plány a projekty, jejichž kvalitu a nedostatky si ověří v rámci souvislé i průběžné pedagogické praxe. Značná pozornost je věnovaná výchovám hudebním, tělesným či výtvarným. Absolventi tohoto oboru vzdělávání jsou připraveni pro výkon práce s dětmi a mládeží, a to například v mateřských školách, školních družinách, školních klubech či školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (RVP pro obor vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika, 2009).

Sociální činnost (75-41-M/01) je obor, který studenty připravuje na práci v oblasti sociálních služeb. Studenti si osvojí teoreticko-praktické znalosti a dovednosti pro výchovně-vzdělávací činnosti nepedagogického rázu. Získají odborné znalosti z pedagogiky, psychologie, sociální práce a politiky či předmětů zabývajících se zdravím, péčí a právem lidí, jež vyžadují přímou péči a pomoc. Stěžejní je také získání povědomí

o možnosti sociálních služeb a strategií řešení problémů. Absolventi tohoto oboru jsou připraveni pro výkon povolání pracovníka v sociálních službách, jako představují například denní či týdenní stacionáře, domovy pro seniory nebo osobní asistentské služby (RVP pro obor vzdělávání Sociální činnost, 2009).

10 Empirická část

Pro zpracování empirické části jsem se rozhodl provést kvalitativní výzkumné šetření na téma diskursivních praktik pedagogů na střední pedagogické škole. Důvody, které mě k volbě této instituce vedly byly rozmanité. Dostupnost a otevřenost těchto vzdělávacích institucí byl jedním z nich, avšak stěžejním důvodem bylo, že jsem považoval za zajímavé vysledovat přítomnost nálepkujícího chování na tomto typu vzdělávací instituce, u které se předpokládá, z důvodu jejího pedagogického zaměření orientace na studenta, a tudíž i to, že zastoupení tohoto fenoménu bude minimální. Zároveň jde o oblast, která není v tomto směru výzkumně probádána.

Cílem výzkumu je na základě pozorování a následné analýzy vysledovat, jaké diskursivní praktiky využívají učitelé střední pedagogické školy při nálepkování žáků. Dále pak stanovení často užívaných druhů nálepek a poukázat na oceňované a diskvalifikované oblasti studentů ze strany pedagoga.

10.1 Metodologie výzkumu

V této kapitole budu podrobněji popisovat metodologii celého výzkumu, přípravu na něj či samotný sběr dat. Blíže také představím participanty výzkumu.

10.1.1 Design výzkumu

Vzhledem ke specifičnosti problematiky labellingu se empirický výzkum opírá o kvalitativní metodologii, která poskytuje větší možnost záběru a zkoumání daného tématu do hloubky. Na základě zúčastněného pozorování, což je „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ (Švaříček et al., 2007, s. 143) byl do pozorovacího archu, který je součástí této práce jako příloha číslo jedna, zaznamenán průběh vyučovací hodiny a zachyceny jevy, které odpovídaly etiketizačnímu diskursu. Zúčastněné pozorování jsem pro svůj výzkum zvolil hlavně z důvodu osobní přítomnosti u interakcí, při kterých může k nálepkování docházet. Fakt, že problematika labellingu není příliš známá, a řada jedinců si mnohdy ani jim přidělené nálepky neuvědomuje, byl dalším z důvodů pro volbu metody zúčastněného pozorování. Výhody zúčastněného pozorování dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 143 – 144) jsou rozmanité. Kromě možnosti detailního popisu dané situace, pochopení celého kontextu či zachycení opakujících se

situací, je předností zúčastněného pozorování také to, že výzkumník je přímým svědkem věcí, které by si jedinci nemuseli uvědomit či je výzkumníkovi sdělit. Nevýhodou zúčastněného pozorování je subjektivní pohled pozorovatele, eventualita ovlivnění sledovaných subjektů či možnost, že jev, který je zájmem pozorování se nemusí vyskytnout, nebo se vyskytne jen v malé míře.

Pro účely zpracování získaných dat jsem použil metodu otevřeného kódování, což spočívalo v analýze získaných dat z pozorování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček et al., 2007, s. 211). Utvořené kódy jsem na základě podobností seskupil do čtyř kategorií. Následnou prezentaci výsledků jsem provedl pomocí techniky „vyložení karet“ jsem provedl následnou analýzu. Jedná se o techniku, která uspořádá utvořené kategorie z kódování do souvislého textu, kterým představí obsah každé z kategorií (Švaříček et al., 2007, s. 226).

10.1.2 Příprava na výzkum

Před samotným výzkumem v terénu jsem věnoval dostatek času přípravě. Na základě volně dostupných videonahrávek vyučovacích procesů jsem si tvořil povědomí o tom, čeho je potřeba si v průběhu pozorování všimnout, a co je potřeba důkladně zaznamenat. Na základě těchto poznatků a postřehů jsem si vytvořil pro mé potřeby adekvátní pozorovací arch, který je uveden v příloze číslo jedna. Pozorovací arch obsahoval v úvodu všeobecné informace jako pedagog, třída, datum a čas, předmět či počet žáků. V části pozorovací byl sestaven z času, situace, doslovného přepisu a nálepky.

10.1.3 Terén výzkumu a jeho průběh

Zúčastněné pozorování jsem absolvoval v rámci střední pedagogické školy, které má více jak čtyřicetiletou tradici. Zmíněná škola se nacházela ve městě s rozšířenou působností, které se s počtem obyvatel téměř třicet pět tisíc řadí mezi druhé největší město daného kraje. Na škole lze studovat celkem tři pedagogicky zaměřené obory a pět oborů jiného zaměření. Jeden z pedagogických oborů lze studovat formou tříletého dálkového studia. Zbylé obory mají klasickou délku studia, a to čtyři roky. Všechny obory jsou zakončeny maturitní zkouškou. U pedagogicky zaměřených oborů je součástí maturitní zkoušky i praktická zkouška ze zvolené výchovy. Tento typ vzdělávací instituce jsem si ke

svému výzkumu vybral z důvodu toho, že se jedná o školu, která ve značné míře vzdělává budoucí pedagogy a pracovníky pomáhajících profesí, kteří by se neměli dopouštět nálepkujícího se chování. Za zajímavé jsem považoval zjistit, v jaké míře a podobě je fenomén nálepkování zastoupen již při vzdělávání těchto jedinců.

Celková kapacita školy pojme 990 studentů ve všech vzdělávacích oborech. V době mého výzkumu bylo na škole ve 33 třídách téměř 930 žáků, a to až pedagogických, tak i nepedagogických oborů. Na škole bylo možné pozorovat genderovou nerovnost, jelikož mužské pohlaví představovalo pouze jednu třetinu všech studentů (po dobu výzkumu jsem s setkal celkem s 15 hochy). Jeden ze tří pedagogických oborů studovalo celkem 335 žáků ve dvanácti třídách. Celkový počet zaměstnanců dané školy byl 118, z nichž pedagogických pracovníků bylo 87 a nepedagogických pracovníků bylo 31. Na škole bylo možné potkat kromě dvou asistentů vychovatele i jednoho asistenta pedagoga, tři výchovné poradce, koordinátora environmentální výchovy, metodika prevence rizikového chování nebo koordinátora školního vzdělávacího programu.

Jelikož škola v předchozích letech prošla rozsáhlou rekonstrukcí, její vybavení bylo v některých ohledech nadstandartní. Ve škole bylo možné najít učebny uzpůsobené pro výuku jazyků, fyziky, chemie a dalších předmětů. Součástí byla také přírodopisná a chemická laboratoř nebo několik moderně vybavených učeben pro výuku informační a komunikační technologie. Řada učeben byla zařízena moderními lavicemi a interaktivními tabulemi nebo projektory. Nejen pro studenty pedagogických oborů se ve škole nacházely kvalitně vybavené učebny pro hudební, výtvarnou, dramatickou nebo tělesnou výchovu. Hudební učebny disponovaly vybavením v podobě hudebních nástrojů, jako například klavíry, elektrickými klávesy nebo kytarami. Výtvarné učebny byly zařízeny speciálními nastavitelnými lavicemi a stojany na plátna. Pro výuku tělesné výchovy bylo možné navštívit jednu ze dvou tělocvičen, z nichž jedna byla větší a jedna menší, venkovní antukové hřiště či gymnastický sál, který byl vybaven zrcadlovými stěnami. Učebny pro dramatickou výchovu disponovaly řadou kostýmů a rekvizit. Ve škole se nacházel i plně vybavený sál, který pojal až sto lidí. Tento sál byl uzpůsoben pro konání různých akcí, vystoupení a koncertů. Škola měla i vlastní domov mládeže nebo knihovnu.

Za dobu výzkumu si bylo možné povšimnout velmi příjemného a vřelého školního klimatu. Dle mého názoru panovaly tyto vztahy napříč celou školou. Po dobu mé přítomnosti v dané instituci jsem se nesetkal s žádným vážnějším problémem nebo konfliktem. Bylo zajímavé sledovat i velmi pozitivní vztah studentů k nepedagogickým

pracovníkům školy, jako byla například vrátná či ranní služba v podobě školníka nebo školnice. V rámci výzkumu si bylo také možné všimnout otevřenosti pedagogů diskutovat se studenty nad různými tématy. U mnou navštívených pedagogů si bylo možné povšimnout spíše demokratického stylu výuky. Měl jsem možnost navštívit i hudební vystoupení školního pěveckého sboru, kdy se řada studentů chovala spořádaně a ohleduplně. Taktéž jsem byl jednou ze tříd pozván na zkoušku jejich připravovaného divadelního představení, kde bylo možné vidět velmi pozitivní vztah s pedagožkou, která s nimi dané představení připravovala. Z instituce jsem měl velmi kladné pocity.

Výzkum celkově trval měsíc a půl, a to od října do listopadu. Po čase výzkumu jsem se nacházel napříč všemi ročníky a pedagogickými obory. Na každého ze 4 pedagogů, participantů výzkumu, připadla dotace 25 vyučovacích hodin pozorování.

10.1.4 Participanti výzkumu

Jak bylo uvedeno, výzkum jsem uskutečnil na střední pedagogické škole dle vlastního výběru. Pro potřeby výzkumu jsem si vytypoval celkem čtyři pedagogy; jejich rozložení bylo genderově vyrovnané, jeden pedagog a pedagožka vyučovali společenské vědy a další pedagog a pedagožka vyučovali přírodní vědy. Délka jejich praxe byla od patnácti do dvaceti let, šlo tedy o pedagogy zkušené a z hlediska interakčního stylu vyprofilované.

Nyní blíže představím jednotlivé pedagogy. Z důvodu zachování anonymity a ochrany všech zúčastněných jsou pozměněny veškeré údaje, které mohou vést k identifikaci dané instituce či jednotlivých účastníků, a to jak z řad pedagogů, tak i studentů. Na žádost účastníků výzkumu také není uváděn věk, pouze věkové rozpětí a délka jejich praxe.

Pedagožka Alžběta na škole působí osmnáctý rok, v letošním roce má maturitní ročník. Vyučuje předměty blízké psychologii a pedagogice. Třídnictví v prvním ročníku jednoho z oborů má **pedagožka Kamila**, působící na škole sedmnáctý rok. Vyučuje přírodní vědy. **Pedagog Roman** je třídním učitelem třetího ročníku jednoho z oborů. Na škole působí třináctý rok. Vyučuje společenské vědy. Již dvacátý druhý rok na škole působí **pedagog Stanislav**, který se zabývá výukou přírodních věd, jako je matematika a fyzika.

Tabulka 1 Pedagogové a pedagožky

Pedagogové a pedagožky				
participant	věkové rozmezí	délka praxe	typ školy	vyučovací předměty
Alžběta	30 – 35 let	8 let	SŠ pedagogická	společenské vědy
Kamila	45 – 50 let	17 let	SŠ pedagogická	přírodní vědy
Roman	35 – 40 let	13 let	SŠ pedagogická	společenské vědy
Stanislav	45 – 50 let	22 let	SŠ pedagogická	přírodní vědy

Zdroj: Vlastní zpracování

10.1.5 Výzkumný problém

Problematika labellingu je jeden z běžných jevů, se kterým se každý může setkat. V rámci školního prostředí je možné nálepkování sledovat mnohdy ve větší míře. Cílem mého výzkumu je detekovat diskursivní praktiky, které pedagog při nálepkování využívá. Dále pak na základě získaných dat vytvořit skupiny často užívaných nálepek a oblastí které jsou u studenta oceňovány, a které naopak diskvalifikovány.

10.1.6 Výzkumné otázky

Na základě cíle tohoto výzkumu jsem si stanovil následující výzkumné otázky:

- Jaké diskursivní praktiky pedagogové využívají při nálepkování?
- Jaké nálepky byly pedagogy nejčastěji využívány?
- Jaké faktory vedou ke vzniku nálepky u studenta?
- Které z těchto faktorů lze označit za oceňující a které za diskvalifikující?

10.2 Výsledky analýzy dat

Stěžejní materiálem pro tento výzkum představovaly vyplněné pozorovací archy. Prvním krokem analýzy bylo důkladné čtení pozorovacích archů a hledání opakujících se témat či různých podob nálepek ze strany pedagoga. Výsledkem této fáze bylo několik kódů, na jejichž základě jsem vytvořil následující čtyři kategorie. V tomto textu jednotlivé kategorie blíže představím. Jedná se o kategorie:

- **Kategorie č. 1: Genderová rozdílnost**
- **Kategorie č. 2: Vnímání žáka na základě vzhledu**
- **Kategorie č. 3: Posouzení schopností žáka**
- **Kategorie č. 4: Očekávání jako nástroj manipulace**

Kategorie č. 1: GANDEROVÁ ROZDÍLNOST

Na základě pozorování a následné analýzy je patrné, že rozdílné pohlaví hraje v případě některých nálepek stěžejní roli. Je však možné si všimnout, že ne vždy se musí jednat o nálepkou s negativním podtextem. V řadě případů se jedná spíše jen o pedagogovo odlišné označení pro dívky či chlapce. V případě jednoho z učitelů, konkrétně pana Stanislava, se nálepkování na základě genderové rozdílnosti objevovalo poměrně hojně. Ve svých hodinách oslovoval všechny dívky nálepkou „kopretina“ a všechny hochy označoval nálepkou „sporták“, jak je možné doložit na základě frází z jeho různých vyučovacích hodin. Například v rámci předmětu *Matematika* při opakování látky, kdy pedagog libovolně vyvolával někoho z řad žáků, jsem zaznamenal nespočet totožných situací, jako například: „Kopretinko, teď jsi na řadě ty. Pojd' k tabuli.“, „A uděláme trochu změnu, teď pojd' ty sportáku.“, „Další půjdou dvě kopretiny, ty vypočítáš rovnici A, a ty, kopretino rovnici B.“

Možné je poukázat i na stejný fenomén v rámci jiné třídy a jiného předmětu, ale stejného pedagoga, pana Stanislava. Jednalo se opět o opakování již osvojené látky v rámci předmětu *Fyzika*, kdy se žáci libovolně hlásili s příspěvkem a pedagog vyvolával. Během vyvolávání jsem zaznamenal následující fráze: „Co nám k tomu řekneš ty, kopretino.“, „Můžeš mluvit, kopretino.“, „Dobře, sportáku, to byla velmi dobrá poznámka.“, „A co kopretiny vzadu, ty nám k tomu řeknou co?“, „Výborně! Toto si všichni zapamatujte, protože tento vzoreček je opravdu důležitý a dost vám pomůže v další látce. Můžeš to kopretinko ještě jednou zopakovat, děkuju.“

Patrný byl tento jev i na začátku každé vyučovací hodiny pana Stanislava, kde dochází k zápisu chybějících žáků do třídní knihy. V okamžiku, kdy tři dívky, které byly zapsané již z předešlých hodin v třídní knize chyběly, ozvala se fráze: „Kopretiny, který jsou zapsaný v třídnicí, tak stále chybí?“ V jednom případě, kdy chyběl jediný hoch ve třídě, použil pedagog následující frázi: „Koukám se, že jedinýho sportáka tu nevidím, takže předpokládám, že stále chybí.“

Výskyt bylo možné pozorovat i na úvodu hodiny při představování tématu. V rámci pozorování jsem zaznamenal fráze jako: „Kopretiny, dnes si zopakujeme řezy krychlí.“ „Dnešní hodinou se začneme bavit o Newtonových pohybových zákonech, kopretiny.“

V průběhu celého výzkumu si tohoto jevu bylo možné všimnout v rámci jakékoliv třídy napříč všemi obory. Žádný z žáků, jež byl takto označen, se neprojevoval nikterak překvapeně, dotčeně či uraženě. Tento fakt mě vede k domněnce, že žáci tuto pedagogovu podobu nálepkování akceptují či si ji vůbec neuvědomují.

Kategorie č. 2: VNÍMÁNÍ ŽÁKA NA ZÁKLADĚ VZHLEDU

Tato kategorie poukazuje na to, jak pedagog vnímá své žáky. Je možné poukázat na dva aspekty, které učitele v jeho vnímání ovlivňují. První aspekt představuje vzhled, a to nejen na základě zevnějšku, ale také ve smyslu podobnosti. Druhý aspekt představují studentovi schopnosti a dovednosti v daném předmětu.

Nejdominantnějším aspektem je vzhled, na jehož základě došlo během pozorování k přidělení sedmi odlišných nálepek. Jednalo se o nálepky *bledule*, *princezna*, *cukrová vata*, *drsňačka*, *šedá myška* a *medvěd*. Například v případě nálepky *bledule*, se jednalo o situaci, kdy pedagog vyvolal žákyni k tabuli „*Kopretino, ted' pojd' ty k tabuli.*“, žákyně se zvedla a k tabuli šla, když najednou pedagog prohlásil: „*No ty jsi spíš taková bledule, když na tebe koukám.*“ Jednalo se o žákyni se světlejším odstínem pleti, která po celou dobu pozorování chodila oblékaná do světlejších barev, jako bílá, šedá, béžová. Na základě tohoto usuzuji, že to vedlo pedagoga k užití výše uvedené nálepky. Zajímavým jevem je to, že stejná žákyně byla onálepkovaná i u pedagožky Alžběty. Jednalo se o situaci, kdy již bylo pár minut po zvonění, když do třídy vstoupila právě tato žákyně. Pedagožka při pohledu ke dveřím prohlásila: „*No pojd' ty naše šedá myško.*“ I v tomto případě je možné poukázat na souvislost studentčina vzhledu s přidělenou nálepkou. Tento opakující se jev je možné sledovat i v případě jiné studentky. U jednoho pedagoga byla označená nálepkou *princeznička*, jak lze uvést na pedagogově frázi: „*A co naše princeznička, ta si myslí, že je to správně vypočítané?*“ V jiný den, avšak u stejného pedagoga, došlo k použití totožné nálepky u stejné studentky: „*Princezničko, pojd' nám vypracovat cvičení jedna na tabuli. Vy ostatní si to vypočítejte sami do sešitů a pak si to společně porovnáme. Ty princezničko to piš z druhé strany tabule, aby to ostatní neviděli.*“ Jednalo se o žákyni, která po celou dobu mé přítomnosti, byla vždy dokonale upravená. Totožnou žákyni v jeden den onálepkoval odlišný pedagog na základě jejího zvoleného oblečení. Jednalo se o extravagantnější model výrazné růžové barvy. Zvonilo na hodinu, žáci seděli v lavicích, které byly uzpůsobené jen pro jednoho žáka. Zmíněná žákyně seděla ve druhé řadě u dveří. Pedagog při vstupu do třídy pozdravil, zastavil se a směrem ke zmíněné žákyni pronesl: „*Evo, ty vypadáš dnes jako cukrová vata. A ani se pomalu do té lavice kvůli té sukni nevoležeš.*“ I v tomto případě si je možné povšimnout onálepkování jedné a totožné žákyně ze strany různých pedagogů na základě jejího zevnějšku a stylu oblékání. V posledním případě nálepky na základě vzhledu, se jednalo o užití nálepky ze strany pedagoga Romana. Šlo o situaci, kdy v rámci společensko-vědního předmětu jedna studentka, jež byla oblečená do tmavého oblečení s roztrhaným vzhledem, doplněného koženým páskem

se železnými cvoky na zápěstí a výraznějším líčením, zaměnila význam dvou pojmů. Pedagog v ten okamžik zareagoval frází: „*Hele Julie, definice jsi řekla dobře, jen ke špatným pojmům. Je to přesně opačně. Ale tak stane se a určitě si to už zapamatuješ, ty naše drsňačko.*“ V jedné ze svých hodin označila pedagožka Alžběta studenta nálepkou *medvěd*. Celá situace se odehrála během psaní písemného testu, kdy pedagožka procházela třídou a u lavice jednoho studenta řekla: „*Ty jsi úplně medvěd, jak tu, tak sedíš.*“

Kategorie č. 3: POSOUZENÍ SCHOPNOSTÍ ŽÁKA

U dvou pedagogů bylo v rámci jejich hodin možné zaznamenat i pozitivní nálepky, které poukazují na společný jmenovatel, a to důvěru ve schopnosti studentů a jejich podporu.

Pedagog Roman v rámci jednoho z předmětů, který vyučoval, hojně využíval formu kooperativního učení. Nesčetněkrát bylo možné postřehnout pedagogovu podporu jednotlivých skupin. Nejčastěji volil formu verbální podpory, a to prostřednictvím frází, jako: „*Nebojte, jste hvězdy. To zvládnete.*“ „*Výborný, jste fakt dobří bojovníci.*“ „*Já věděl, že si s tím úkolem poradíte a zvládnete ho. Super bojovnice.*“

Odlišný projev důvěry a podpory bylo možné zaznamenat u pedagožky Alžběty, která je rovněž vyučující společensko-vědních předmětů. Při rozdávání testů z předešlé hodiny dvě žákyně pochválila způsobem, který byl nálepkující. V prvním případě se jednalo o nálepku *ranařka*: „*Výborná práce, jsi dobrá ranařka.*“ Kvality další ze studentek byly chváleny prostřednictvím zkušenosti se sourozencem: „*Opakovaně se mi potvrzuje, že jsi minimálně stejně šikovná, jako byla tvá sestra.*“ Jednalo se o studentku druhého ročníku, jejíž sestra na stejné škole před několika lety úspěšně maturovala.

U obou pedagogů společensko-vědních předmětů byla v rámci pozorování zaznamenaná určitá míra podpory a důvěry ve schopnosti žáků a větší procento pozitivních nálepek.

V rámci pozorování se také objevila nálepka, jež byla studentce přidělena na základě jejích schopností a dovedností v daném předmětu. Konkrétně se jednalo o předmět *Matematika*, který vyučovala pedagožka Kamila. Studenti chodili jeden po druhém na tabuli počítat rovnice. Když došla řada na jednu ze studentek, pedagožka ironickým hlasem prohlásila: „*No jo, naše matematická expertka. Tak nám pojd' ukázat, co tu zase vymyslíš.*“ Na základě rozpravy s danou studentkou jsem zjistil, že matematika ji moc nejde a v okamžiku, kdy je vyvolaná k tabuli, udělá ve většině případů během výpočtu řadu

chyb. Je tedy možné poukázat na fakt, že studentka byla ironickou nálepkou *matematické expertky*, označena na základě znalostí, schopností a výsledků v daném předmětu.

Kategorie č. 4: OČEKÁVÁNÍ JAKO NÁSTROJ MANIPULACE

Čtvrtá kategorie poukazuje na způsob, jakým pedagog může studentem manipulovat. Během pozorování jsem zaznamenal dvě situace, které skrze očekávání pedagoga vedly k nepřímé manipulaci studenta.

Jedná se o situaci z hodiny *Matematiky*, kterou vyučovala pedagožka Kamila. Student při výpočtu příkladu na tabuli v jedné z fází řekl, že již neví, jak má počítat dále, na což od pedagožky přišla důrazná reakce: „*Ty jsi olympionik. Ty to musíš dát!*“ Na základě několika chybných postupů studenta a následně za mírné podpory ze strany pedagožky se daný student dobral správného výsledku. Celý výpočet zakončila pedagožka svojí poznámkou, která zněla: „*Vidíš, já jsem ti to říkala, že to zvládneš. Jsi přece matematický olympionik.*“ Zde je tedy možné usoudit, že na základě studentovi účasti na matematické olympiádě pedagožka očekávala, že musí zvládnout vypočítat daný příklad a neakceptovala studentovo nevědění.

Druhým případem, se kterým jsem se v rámci výzkumu setkal, bylo očekávání pedagožky na podávání stejných výkonů, jaké podává studentova starší sestra, která školu také navštěvuje. Jednalo se o studenta prvního ročníku jednoho z oborů, kterému pedagožka položila následující otázku: „*Já si až nyní uvědomila, že ty máš asi sestru v maturitním ročníku, co?*“ Když student odpověděl na tuto otázku kladně, pedagožka pokračovala: „*Očekávám, že budeš taky tak stejně dobrý, jako je tvá sestra.*“

Takovéto podoby nálepek si lze vyložit jako pedagogovo očekávání na výkony studenta. V okamžiku, kdy student nenaplnuje představu, která koreluje s pedagogovou představou, může dojít k použití některé z výše uvedených nepřímo manipulativních nálepek ze strany učitele. V tomto okamžiku je na studenta vynaložený tlak z očekávání, který jej může při jeho studiu ovlivňovat.

10.3 Zodpovězení výzkumných otázek

V následující části se zaměřím na zodpovězení jednotlivých výzkumných otázek na základě shrnutí dat získaných z výzkumu. Na začátku výzkumu jsem si položil následující výzkumné otázky:

- Jaké diskursivní praktiky pedagogové využívají při nálepkování?

- Jaké nálepky byly pedagogy nejčastěji využívány?
- Jaké faktory vedou ke vzniku nálepky u studenta?
- Které z těchto faktorů lze označit za oceňující a které za diskvalifikující?

Jaké diskursivní praktiky pedagogové využívají při nálepkování?

Na základě výzkumu lze poukázat na čtyři diskursivní praktiky, které pedagogové na střední pedagogické škole využívají při nálepkování. Pro všechny tyto čtyři diskursivní praktiky je společným rysem jejich verbální podoba. Jedná se o praktiku zesměšňující, očekávající, podporující a genderovou.

Praktika zesměšňující – dominantní diskursivní praktika, na základě které byla většina nálepek přidělena. Jedná se o praktiku vyznačující se posměchem, zesměšňováním či uštěpačností. Lze uvést na příkladu frází z vyučování: „*No jo, naše matematická expertka. Tak nám pojd' ukázat, co tu zase vymyslíš.*“, „*No ty jsi spíš taková bledule, když na tebe koukám.*“, „*A co naše princeznička, ta si myslí, že je to správně vypočítané?*“

Praktika očekávající – další praktika, která z výzkumu vzešla, je určité pedagogovo očekávání na schopnosti, dovednosti a výkony žáka. Transparentní je tato praktika na situaci z hodiny matematiky, kdy žák účastnící se pravidelně matematických olympiád při výpočtu řekl, že již neví. Pedagogova reakce byla: „*Ty jsi olympionik. Ty to musíš dát!*“ V okamžiku, kdy žák příklad za pomoci dopočítal, bylo na základě učitelovi reakce zřejmé, že došlo k potvrzení prvotního očekávání: „*Vidíš, já jsem ti to říkala, že to zvládneš. Jsi přece matematický olympionik.*“

Praktika podporující – třetí diskursivní praktika, která z výzkumu vzešla, je založena na důvěře a podpoře. Jednalo se o praktiku patrnou převážně u pedagogů sociálně-vědních předmětů, kteří prostřednictvím různého označení či připodobnění podporovali své žáky: „*Nebojte, jste hvězdy. To zvládnete.*“ „*Výborný, jste fakt dobří bojovníci.*“ „*Já věděl, že si s tím úkolem poradíte a zvládnete ho. Super bojovnice.*“

Praktika genderová – očekávaná praktika, která byla na základě výzkumu potvrzena, vychází z rozdílného pohlaví žáků. Tato praktika byla velmi patrná u jednoho z pedagogů, který dívky označoval nálepkou „*kopretina*“ a pro chlapce užíval nálepkou „*sporták*.“ V tomto případě se nejednalo o nálepky s negativním rázem.

Jaké nálepky byly pedagogy nejčastěji využívány?

Ze získaných dat je patrných šest skupin nejčastěji užívaných nálepek. Jedná se o tyto skupiny:

- **skupina odkazující na biologické a anatomické znaky (s využitím zejména metafor odkazujících na přírodu)** – do této skupiny lze zařadit nálepky jako, *bledule, medvěd, šedá myška*,
- **skupina odkazující na úpravu zevnějšku** – pod touto skupinou lze najít nálepky jako *drsňačka, princeznička* či *cukrová vata*: „*Evo, ty vypadáš dnes jako cukrová vata*“,
- **skupina odkazující na gender** – *kopretiny* jako označení pro dívky, *sportáci* jako označení pro chlapce,
- **skupina odkazující (pozitivně i negativně) na výkon** – skupina pojící se s nálepkami *hvězda, matematická expertka, matematický olympionik*,
- **skupina odkazující na studijní zapálenost a úsilí** – v této skupině se objevuje často spojitost s bojovníky: „*Výborný, jste fakt dobří bojovníci.*“ „*Já věděl, že si s tím úkolem poradíte a zvládnete ho. Super bojovnice.*“ „*Výborná práce, jsi dobrá ranařka.*“
- **skupina odkazující na spojitost s jinou osobou** – lze pozorovat spojitost zejména se sourozenci, kteří na dané škole studovali nebo aktuálně studují, což vidíme na příkladu: „*Opakovaně se mi potvrzuje, že jsi minimálně stejně šikovná, jako byla tvá sestra.*“

Ve všech uvedených příkladech slouží v rámci pedagogického diskursu nálepky k označování vybraných stránek osobnosti studentů a studentek, ve foucaultovském smyslu k označování jejich subjektivity.

Jaké faktory vedou ke vzniku nálepky u studenta?

Za faktory vedoucí ke vzniku určité nálepky, lze na základě zjištěných dat považovat ve velké míře zevnějšek žáka. Tento fakt je možné doložit na příkladu žákyně se světlejší barvou pleti, které pedagožka řekla: „*No pojd' ty naše šedá myško.*“ a jiný pedagog ji označil na základě vzhledu za *bleduli*, kdy při vyvolání žákyně k tabuli zaznělo: „*No ty jsi spíš taková bledule, když na tebe koukám.*“ Za další faktory je možné považovat aktivitu při vyučování či studijní schopnosti a dovednosti. To lze prezentovat na následujícím výroku pedagožky: „*No jo, naše matematická expertka. Tak nám pojd' ukázat, co tu zase vymyslíš.*“ Sourozenci, kteří na škole studují či studovali, jsou dalším

z faktorů vedoucím ke vzniku nálepky, což reprezentuje následující výrok: „*Očekávám, že budeš taky tak stejně dobrý, jako je tvá sestra.*“

Které z těchto faktorů lze označit za oceňující a které za diskvalifikující?

Na základě výzkumu lze za oceňující faktory považovat dobré studijní schopnosti, dovednosti a aktivitu při vyučování: „*Já věděl, že si s tím úkolem poradíte a zvládnete ho. Super bojovnice.*“ Za oceňující faktory kromě již uvedených, lze považovat i úspěšné sourozence, kteří na dané škole studovali či stále studují. Toto tvrzení se opírá o následující výrok: „*Opakovaně se mi potvrzuje, že jsi minimálně stejně šikovná, jako byla tvá sestra.*“

Naopak za diskvalifikující faktory je možné považovat kromě žákova vzhledu: „*Hele, definice jsi řekla dobře, jen ke špatným pojmům. Je to přesně opačně. Ale tak stane se a určitě si to už zapamatuješ, ty naše drsňačko.*“ také snížené studijní schopnosti a dovednosti v rámci určitých předmětů: „*No jo, naše matematická expertka. Tak nám pojd' ukázat, co tu zase vymyslíš.*“

10.4 Výzkumný závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit jaké diskursivní praktiky pedagogů se objevují při nálepkování žáků. Dále pak stanovení skupin často užívaných druhů nálepek. V neposlední řadě bylo cílem výzkumu poukázat i na faktory vedoucí ke vzniku nálepky a jejich rozdělení na oceňované a diskvalifikované.

Jak je patrné z kvalitativního výzkumu, nejčastější diskursivní praktika, kterou pedagogové při nálepkování žáků využívají, je založená na uštěpačnosti, zesměšňování či jízlivosti. Pro potřeby této práce jsem ji označil jako praktiku zesměšňující. K tomuto způsobu nálepkování vede pedagog ve velké míře vzhled žáka, styl oblékání či projevy jeho chování. V jednom z případů bylo možné pozorovat přidělení zesměšňující nálepky na základě studentčiných nižších vědomostí v rámci daného předmětu. Dále je z výzkumu možné poukázat na praktiku očekávající, která je založena na pedagogově představě o schopnostech, dovednostech a výkonech žáka. V situacích, kdy nastal rozpor s touto pedagogovou představou, došlo v pár případech k využití manipulativní nálepky. Převážný vliv na tuto praktiku má samotný studentův prospěch, možnost komparace s úspěšným sourozencem či studentovo úspěšné zapojení se do školních soutěží a aktivit. Obě z popsaných praktik vedly k přidělení spíše negativní nálepky. K jejich přidělení došlo převážně na základě stereotypů, haló efektu či Pygmalion nebo Golem efektu. Zbylé dvě

praktiky vedly z mého pohledu k nálepkám pozitivním či neutrálním. Jedna z nich si zakládá na genderové rozdílnosti, proto ji označuji jako praktika genderová. V rámci ní pedagog přiděloval neutrální nálepky související s pohlavím, tzn. že určitou nálepkou označoval veškeré dívky a jinou zase veškeré hochy. Druhá, praktika podporující, vychází z pedagogovi důvěry ve schopnosti a dovednosti studentů. V rámci ní byla studentům přidělena převážně pozitivní nálepka oceňující právě jejich schopnosti, dovednosti a píli. Zajímavý jev, který z výzkumu vyplývá, je ten, že více se nálepkování, převážně negativního zabarvení, dopouštěli pedagogové vyučující předměty opírající se o exaktní či přírodní vědy, oproti pedagogům společenskovědních předmětů. U nich bylo patrnější větší zastoupení pozitivně laděných nálepek.

Z daného množství nálepek, které byly během výzkumu zaznamenány, lze utvořit šest nadřazených skupin nejčastějších nálepek. Kromě skupiny odkazující na úpravu zevnějšku, je možné poukázat také na skupiny odkazující na gender, výkon, studijní zapálenost, úsilí, spojitost s jinou osobou či skupiny využívající zejména metaforu odkazující na přírodu.

Faktory vedoucí k nálepkování jsou různorodé a lze je rozdělit na oceňující a diskvalifikující. Jak vyplývá z výzkumu, za oceňující faktory vedoucí k nálepkování ze strany pedagoga, lze kromě dobrých studijních výsledků, také považovat žákovu aktivitu ve vyučování, jeho schopnosti a dovednosti nebo spojitost s úspěšným sourozencem, který na dané škole studoval či stále studuje. Naopak za diskvalifikující na základě zjištěných dat lze považovat snížené schopnosti a dovednosti v rámci určitých předmětů, avšak dominantním a výrazným diskvalifikujícím faktorem je samotný vzhled, styl oblékání a projevu. I zde je možné poukázat na jeden zajímavý jev, který byl během výzkumu zjištěn. Na základě stejného faktoru vedoucího k nálepkování došlo k označení rozdílnou nálepkou totožného jedince, tento jev bylo možné opakovaně pozorovat v případě dvou studentek.

Závěrem lze říci, že problematika nálepkování je fenomén, který se ve školním prostředí vyskytuje v různé míře a podobě.

11 Diskuse

Následující text představí dva výzkumy, jež se problematikou labellingu přímo či, nepřímo zabývají. V rámci této kapitole rovněž poukáži na limity a přednosti mého výzkumu.

11.1 Výzkumy

Nyní blíže představím první z výzkumů. Jednalo se o výzkum, který provedli výzkumníci Rosenthal a Fode v roce 1963. Cílem výzkumu bylo zjistit v jaké míře mohou mít otázky přesvědčení či představ vliv na jedince, v tomto případě na studenty psychologie. Celý výzkum probíhal formou rozdělení rolí, kdy studenti představovali experimentátory a krysy představovaly participanty. Experimentátorům byl sdělen fakt, že pracují se dvěma skupinami krys, z nichž jednu lze označit za chytřejší druh, který se snáz učí, a druhý za podprůměrný, hloupější druh. Ve skutečnosti byly oba druhy krysy rozděleny rovným dílem do dvou skupin, což experimentátoři z řad studentů nevěděli. Cílem experimentátorů bylo naučit krysy projít skrze bludiště. Při učení této dovednosti docházelo k naplnění představ, které si studenti čili experimentátoři, na základě informací utvořili. Krysy, které byly označené za chytré, se naučily projít skrze bludiště rychleji než krysy označené za podprůměrné, hloupé. Nálepky „chytré“ a „hloupé“ využití v tomto výzkumu potvrdily přesvědčení, že pouhé vyřčení a přidělení nějakého pojmenování pojícího se s určitým očekáváním, vede v řadě případů k jeho naplnění. Tento proces lze pojmenovat také jako *sebenaplnující se předpověď*, do kterého se řadí Pygmalion a Golem efekt popsany v jedné z kapitol teorie. (Hayes, 2003)

Další z výzkumů, který navazoval na předchozí, provedl v roce 1968 Rosenthal a Jacobson. Na jedné z amerických škol zinscenovali náhodné onálepkování několika průměrných žáků. Badatelé před pedagogy nepřímo označili některé z dětí za potenciálně úspěšné v následujícím školním roce. Vše proběhlo tak, aby tuto informaci pedagogové zaslechli, ale nebyla jim předaná napřímo. Když se Rosenthal a Jacobsen po roce vrátili na stejnou školu, došlo k potvrzení jejich domněnky. Žáci, kteří nimi byli označeni za potenciálně úspěšné, se po roce řadili mezi nejlepší žáky a chování učitelů k nim byli odlišné. (Hayes, 2003)

Na výše popsaných výzkumech lze vidět, jakou váhu může mít očekávání podpořené nálepkou v různé podobě. Tento jev byl prokázán i v rámci mého výzkumu, kdy u studenta účastnícího se matematických olympiád pedagožka neočekávala možnost nevědění postupu výpočtu příkladu a na základě naléhání a podpory naplnila své očekávání a představy o daném studentovi a jeho matematických schopnostech. Ve druhém případě byl stejný jev, avšak zatím bez známého výsledku jeho naplnění, zaznamenan v případě očekávání pedagoga ve stejně dobré studijní výsledky, jako má studentův sourozenec. Lze tedy mluvit o sebenaplňujícím se proroctví.

Rád bych také přiblížil výzkum uskutečněný v rámci mé bakalářské práce s názvem *Labelling ve škole a jeho vliv na jedince*, který se zabýval vznikem a dopadem nálepky na jedince. Výzkum probíhal formou polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s šesti participanty, tři ženy a tři muži, kterým byla na základní škole přidělena nálepka od pedagoga. V naprosté většině byla nálepka přidělena na základě vzhledu. Většina participantů, pět z šesti, nálepku v první chvíli vnímala negativně a navozovalo jim to nepříjemné emoce a zkreslené vnímání sebe sama, avšak za podpory okolí a znovuoobjevení své identity danou nálepkou participanti překonali. Na řadu participantů ve finále nálepka působila motivačně, jen v jednom případě tomu tak nebylo.

V porovnání se svým dalším výzkumem, který je součástí této diplomové práce, lze poukázat na spojitost s významnou rolí vzhledu při nálepkování. I v případě, který je popsán v kapitole deset této práce, byla většina nálepek přidělena na základě žákova zevnějšku. Výhodou výzkumu v rámci mé bakalářské práce bylo to, že se zabývala pocity daného jedince a samotným vlivem nálepky na něj. Tento fakt lze označit za nevýhodu v rámci mé diplomové práce.

11.2 Limity a přednosti mého výzkumu

V následujícím textu bych rád poukázal na limity a přednosti mého výzkumu. Nejdříve se zaměřím na limity.

Za jeden z limitů považuji fakt, že výzkum byl realizovaný jen v rámci jedné instituce, konkrétně střední pedagogické školy, a to hlavně z důvodu časové náročnosti samotného výzkumu. V rámci této školy bylo stráveno s každým ze čtyř pedagogů dvacet pět vyučovacích hodin. Na základě tohoto faktu nelze generalizovat výsledky uvedeného

výzkumu. Lze jej považovat za pilotní projekt, na který by se dalo v rámci další práce navázat plošným výzkumem napříč celým vzdělávacím systémem. Jednalo by se o časově náročný a rozsáhlý výzkum, který by však mohl nabídnout zajímavé výsledky a některé ze zjištěných dat v rámci mého výzkumu potvrdit, či vyloučit.

Limit, který se váže na provádění výzkumu v rámci jedné instituce, je i množství získaných dat. U fenoménu, jako je nálepkování, lze předpokládat jeho výskyt v různých interakcích, avšak ne vždy musí být nutně zastoupen ve velké míře. Tak tomu bylo i v případě mého výzkumu, kdy jsem se setkal s menší mírou nálepkujícího chování. V případě provádění výzkumu v rámci více vzdělávacích institucí by mohla být větší pravděpodobnost setkání se s tímto fenoménem. Zisk většího množství potřebných dat by se také dal zajistit užitím i dalších výzkumných metod.

Další nevýhodou výzkumu je jeho jednostrannost. Na základě pozorování bylo sledováno, jakým způsobem přiděluje pedagog nálepky. Také byla pozornost věnovaná samotným nálepkám a faktorům vedoucím k jejímu vzniku. Středem zájmu tohoto výzkumu nebyl pohled studenta ani samotný dopad nálepky na něj. Pro budoucí zkoumání by bylo přínosné zvážit i zařazení pohledu studenta, kterému byla nálepka v rámci interakce s pedagogem přidělena a následně oba tyto pohledy propojit.

Posledním limitem mé práce je fakt, že se zabývá problematikou nálepkování, poukazuje na tento fenomén, který se děje v rámci celé společnosti, avšak nenabízí žádnou možnost, jak tomuto chování předcházet. I tento bod stojí za zvážení, kdy by bylo prospěšné vytvořit vzdělávací program, který by mohl komunikaci mezi učitelem a žákem očistit od nálepkování.

Za jednu z předností mé práce považuji to, že se zabývá diskursivními praktikami pedagogů vedoucí k nálepkování. Práce poukazuje tedy na to, z jakého důvodu se mohou pedagogové nálepkování dopouštět.

Předností bych také označil nejen možnost být přítomen situacím, během kterých k nálepkování došlo, ale také kontakt se samotným strůjcem nálepky. Na základě této přítomnosti u interakcí bylo možné poukázat na praktiky či faktory nálepkování.

Další předností považuji aktuálnost této problematiky, která nebyla v rámci českého prostředí příliš zkoumaná.

12 Závěr

Diplomová práce *Labelling jako součást pedagogického diskursu na střední pedagogické škole* se zabývala diskursivními praktikami pedagogů během nálepkování a faktory vedoucími k tomuto fenoménu. Cílem práce bylo vypořádat opakující se diskursivní praktiky pedagogů, sestavení skupin častých nálepek a poukázání na oceňující a diskvalifikující faktory vedoucí k přidělení nálepky.

Teoretická část představila symbolický interakcionismus, teorii labellingu nebo pedagogický diskurs v pojetí různých autorů. V dalších kapitolách došlo k představení střední pedagogické školy, učitelově typologii či skrytému kurikulu. Pozornost v teoretické části byla také věnovaná školnímu a třídnímu klimatu nebo možným chybám v rámci sociální percepce. Nedílnou součástí také byla kapitola poukazující na skupiny jedinců, u kterých je větší předpoklad přidělení nálepky. Empirická část práce byla zpracována jako kvalitativní výzkum, který byl realizovaný prostřednictvím zúčastněného pozorování na střední pedagogické škole.

V empirické části byla pozornost věnovaná převážně diskursivním praktikám, na základě nichž pedagogové nálepkují své studenty. Také byla pozornost zaměřena na podobu nálepky a faktor, který vedl k jejímu přidělení. Na základě výzkumu, který byl realizován u čtyř pedagogů střední pedagogické školy, je možné poukázat na čtyři diskursivní praktiky pedagogů vztahující se k tomuto jevu. Jedná se o praktiku zesměšňující, očekávající, genderovou a podporující. Z výzkumu také vzešly nadřazené skupiny nejčastěji využívaných nálepek. Kromě skupiny jiné, je možné poukázat na skupiny odkazující na přírodu, vzhled nebo spojitost s jinou osobou. Různorodé faktory, které byly na základě výzkumu zjištěny, lze rozdělit na oceňující a diskvalifikující. Za oceňující se považují nejen dobré studijní výsledky, aktivita při vyučování, studentovi schopnosti a dovednosti, ale také spojitost s úspěšným sourozencem. Diskvalifikující faktory vzešlé z výzkumu jsou vzhled nebo snížené studijní dovednosti v rámci určitých předmětů. Z výzkumu je patrné, že nálepkování je jev ve školním prostředí přítomný a v některých případech se opírá o chyby sociální percepce, jako například o haló efekt, stereotypy, Pygmalion efekt nebo Golem efekt.

Během celého výzkumu bylo možné zaznamenat dva zvláštní jevy. Učitelé společenskovědních předmětů v porovnání s vyučujícími přírodovědných předmětů

nálepkovali podstatně méně. Když už se nějaké nálepky dopustili, jednalo se ve větší míře o nálepku pozitivní. Naopak druhá skupina pedagogů se dopouštěla častěji negativní podoby nálepkování. Druhým jevem, který bylo během výzkumu možné zaznamenat, bylo častější nálepkování stejného typu žáků různými nálepkami od odlišných pedagogů. Tito žáci byli nálepkováni na základě stejného faktoru, ve velké míře to byl jejich vzhled či styl oblékání, avšak rozdílnými pedagogy.

V rámci České republiky není dostupný žádný osvětový program zabývající se teorií labellingu, který by nejen pedagogům, ale i celé společnosti, poskytoval komplexní informace o tomto fenoménu. Na základě tohoto programu by mohlo dojít ke vzdělávání pedagogů, kteří by se v interakcích s žákem mohli nálepkujícímu se chování vyvarovat. Stejně tak by mohlo dojít ke vzdělávání žáků v této problematice, skrze které by si mohli osvojit praktiky, jak si nálepku uvědomit a neztotožnit se s ní.

Na základě jednostranného výzkumu, kdy byl důraz kladen jen na diskursivní praktiky pedagogů, a malého výzkumného vzorku, který byl omezen jen na prostředí jedné střední pedagogické školy, si je autor vědom možnostmi jeho prohloubení, jak je uvedeno ve třinácté kapitole této práce.

13 Seznam použité literatury:

1. Anderson, C. S. (1982). *The Search for School Climate: A Review of the Research. Review of Educational Research* [Online]. Retrieved July 19, 2020, from https://www.jstor.org/stable/1170423?seq=1#metadata_info_tab_contents
2. Arendt, H. (1994). *Krise kultury: (Čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Praha: Mladá fronta.
3. Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
4. Brake, M. (1980). *The British Journal of Criminology*, 20(1), 69-71. Retrieved May 25, 2020, from www.jstor.org/stable/23636286
5. Brake, M. *The British Journal of Criminology* [Online]. Retrieved July 18, 2020, from www.jstor.org/stable/23636286
6. Carter, C. R. (2014). *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál.
7. Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Cornell University Library.
8. Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
9. Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
10. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
11. Eurydice: *Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education* [Online]. (2019). Retrieved July 23, 2020, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-7_en
12. Fischer, S., & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada.
13. Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
14. Goffman, E. (2003). *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
15. Gove, W. (1975). *The Labelling Perspective: An Overview: The Labelling of Deviance: Evaluating a Perspective* [Online]. Retrieved July 19, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/288346318_The_Labelling_Perspective_An_Overview

16. Green, S., Davis, C., Karshmer, E., Marsh, P., & Straight, B. (2005). *Living Stigma: The Impact of Labeling, Stereotyping, Separation, Status Loss, and Discrimination in the Lives of Individuals with Disabilities and Their Families*. *Sociological Inquiry*, 75(2), 197–215. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2005.00119.x>
17. Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
18. Hayes, N. (2003). *Základy sociální psychologie* (Vyd. 3). Praha: Portál.
19. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
20. Howard S. Becker. (1973). *Outsiders: studies in the sociology of deviance* ([New ed.]). New York: Free Press.
21. Hřčka, M. (2001). *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství.
22. Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
23. Kalhousek, Z., & Horák, F. (1996). *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. *Pedagogika*, XLVI(3), 245-255.
24. Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
25. Kohoutek, R. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM.
26. Kubátová, H., & Znebežánek, F. (2008). *Základy sociologie* (2., přeprac. vyd). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
27. Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi* (2., upr. vyd). Brno: Paido.
28. Lemert, E. M. 1951. *Social Pathology. A Systematic Approach to the Study of Sociopathic Behavior*. New York: McGraw-Hill
29. Lorenzová, J. (2015). *Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky* [Online]. *Paidagogos*, 2015(2), 5 - 46. Retrieved July 27, 2020 from <http://www.paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=2>
30. Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
31. Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
32. Mareš, J., & Rybářová, M. *Skryté kurikulum: málo známý parametr klimatu vysoké školy* [Online]. Retrieved July 19, 2020, from http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_5.pdf
33. Mead, G. H. (2017). *Mysl, já a společnost*. Praha: Portál.

34. Michalová, Z. (2008). *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
35. Mikuláščík, M. (2003). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
36. Munková, G. (2013). *Sociální deviace: přehled sociologických teorií*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
37. Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
38. Němec, J., & Vojtová, V. (2009). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido.
39. Plummer, K. (1979). *Misunderstanding labelling perspectives*. In D. Downes & P. Rock, *Deviant Interpretations* (p. 85). Oxford: Martin Robertson & Co.
40. Plummer, K. (2011). *Labelling Theory Revisited: Forty years on in Helge Peters & Michael Dellwing eds Langweiliges Verbrechen (Boring Crimes)* Weisbaden: VS Verlag [Online]. Retrieved July 18, 2020, from <https://kenplummer.com/publications/selected-writings-2/344-2/>
41. Prokop, J. (1996). *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova.
42. Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál.
43. Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
44. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
45. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
46. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* [Online]. (2009). Retrieved July 23, 2020, from http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf
47. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 75-41-M/01 Sociální činnost* [Online]. (2009). Retrieved July 23, 2020, from http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207541M01%20Socialni%20cinnost.pdf
48. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 78-42-M/03 Pedagogické lyceum* [Online]. (2010). Retrieved July 23, 2020, from http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf
49. Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. The Urban Review*, 3 (1), 16-20.

50. Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
51. Schneiderová, S. (2015). *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
52. Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
53. Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.
54. Šubrt, J. (2008). *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum.
55. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
56. Train, A. (1997). *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál.
57. Trpišovská, D., & Vacínová, M. (2007). *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
58. Urban, L. (2008). *Sociologie trochu jinak*. Praha: Grada.
59. Urban, L., Dubský, J., & Bajura, J. (2012). *Sociální deviace* (2., rozš. vyd). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
60. Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2., přeprac. vyd). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
61. Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
62. Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.
63. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [Online]. (2020). Retrieved July 23, 2020, from <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-11-7-2020>

14 Seznam zkratek:

ADD	Attention Deficit Disorder – syndrom poruchy pozornosti
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou
SPU	specifické poruchy učení
ATD.	a tak dále
APOD.	a podobně
TZV.	takzvaná
RVP	Rámcový vzdělávací program

Zdroj: Vlastní zpracování

15 Seznam tabulek

Tabulka 1 Pedagogové a pedagožky	60
--	----

16 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Náhled pozorovacího archu

POZOROVACÍ ARCH Č.

pedagog:	
předmět:	
ročník:	
počet žáků:	
datum pozorování:	
čas pozorování:	

čas	situace	doslovný přepis	nálepka

Zdroj: Vlastní zpracování